POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

TRAVAUX DE LA COMMISSION DE PSYCHOLOGIE

Ire Partie. — TESTS ET EXAMENS

Dr H. WALLON. — La méthode des tests et l'étude du caractère ;
Dr Carson RYAN. — Ce que nous a enseigné la pratique des tests ;
Dr Philip VERNON. — Quelques causes d'erreur en matière de tests mentaux ;
Mme SMETS-GENNARD. — Le test B. D. ;
Dr R. B. CATTELL. — A quoi servent les examens ;
Miss SIMMINS. — De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes ;
Philip HARTOG. — Constance et validité des examens.

IIe Partie. — L'ESPRIT CONSCIENT ENTRE LES INFLUENCES DU SUBCONSCIENT ET DU MILIEU AMBIANT.

Fritz REDL. — La Personnalité et l'Education ;
Miss N. K. HUNNYBUN. — Influence du milieu sur le développement de la personnalité ;
Nouvelles diverses ; Table des Matières 1936 ;
Complément au catalogue de la bibliothèque des Livres de prêts ; Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JANVIER 1937 No 124

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal*, *Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 124 Janvier 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

TRAVAUX DE LA COMMISSION DE PSYCHOLOGIE

PREMIERE PARTIE

TESTS ET EXAMENS

I

La méthode des tests et l'étude du caractère

par le Dr Henri WALLON *(France).*

La méthode des tests a pour terrain d'origine celui des aptitudes. Elle est expressément faite pour les déceler à l'aide de tâches choisies en conséquence. Elle peut en fixer avec plus ou moins de précision le degré en comparant le résultat obtenu par le sujet en expérience avec l'échelle des résultats obtenus dans le groupe entier de ceux chez qui l'aptitude en question peut être rencontrée.

Dans l'étude d'un individu déterminé, elle permet de réunir par une courbe les notes obtenues pour chaque aptitude particulière et d'établir ainsi son « profil psychologique », c'est-à-dire une courbe qui a bien des chances de n'être à nulle autre semblable et qui devrait ainsi exprimer une physionomie intellectuelle tout à fait personnelle, s'il n'intervenait pas dans la réussite de chaque test une certaine part d'influences contingentes qui peuvent en faire plus ou moins fluctuer les résultats d'un jour à l'autre. Du moins les grosses différences persistent-elles et permettent-elles de classer les profils par familles ou par types.

Si l'étude porte sur les aptitudes elles-mêmes, la recherche des corrélations montre celles qui varient simultanément quand nous relevons les notes obtenues chez tous les sujets du groupe examiné. Ainsi peuvent-elles être rapprochées ou distinguées suivant leurs affinités ou leur indépendance réciproques. La question a pu se poser de savoir s'il n'y en a pas qui relèvent d'un même facteur fondamental et de chercher à dénombrer les facteurs fondamentaux de la vie psychique. Ce problème très difficile a exigé l'emploi de calculs plus compliqués, comme celui des tétrades imaginé par Spearman. Quelle que soit la certitude des résultats obtenus jusqu'à ce jour, cette question de structure est une des plus essentielles qui puissent se poser à propos de l'activité intellectuelle.

Une si belle réussite de la méthode devait en faire étendre l'application à d'autres domaines. C'est ainsi qu'elle est pratiquée dans l'étude du caractère. Mais entre les aptitudes qui, de quelque nature qu'elles soient, motrice ou intellectuelle, ont toujours pour équivalent des tâches bien définies, et le ca-

ractère, la différence saute aux yeux. Donner une définition directe du caractère est malaisé. Dans la résolution du test le plus spécial et le mieux délimité, W. Stern a souvent noté que la personnalité tout entière intervient. Autrement dit, l'aptitude n'est pas tout dans la réussite ou dans l'échec. Quelque chose s'ajoute à elle qui est la marque du sujet sur ses activités particulières. C'est ce qui répondrait à son caractère. D'une façon plus précise, mais encore négative, c'est la différence de leur caractère qui expliquerait qu'en présence d'une situation identique, deux sujets disposant des mêmes aptitudes ou des mêmes moyens réagissent différemment. Le caractère, c'est ce qui devrait être ajouté aux circonstances objectives pour expliquer la conduite du sujet. Ce sont les circonstances auxquelles il a eu à réagir dans le passé, les influences qu'il a subies et la manière dont il a su les subir. Ce sont, plus profondément, les dispositions qui peuvent répercuter sur le plan psychique sa structure et son équilibre physiologiques. Dans le caractère s'intègrent des actions d'origine bien diverse. Et pourtant il a son unité propre, même lorsque cette unité se traduit par de la dysharmonie mentale ou de l'instabilité psychique.

Pour étudier le caractère à l'aide de tests, il faut nécessairement résoudre son unité en traits ou en manifestations bien distincts. Certains tests cherchent à mettre en évidence les conditions psycho-physiologiques qui sous-tendent la vie mentale, quelles qu'en soient les réalisations particulières : vitesse, rythme, persistance ou mutabilité des réactions ; diversité de l'excitabilité vis-à-vis des excitations d'origine extérieure ou d'origine intime ; rapports mutuels des différents étages et des différentes formes de l'activité : automatismes et actes intentionnels, sensibilité et réflexion, gestes d'efficience ou d'expression et impressions sensibles ou élaborations mentales. Bien souvent ce genre de tests se confond avec les procédés de mesure, instrumentale ou non, qui appartiennent en propre à la psycho-physiologie.

Mais il y a d'autres tests qui s'attaquent aux effets immédiatement visibles du caractère. Ils sont dûs à des psychologues tels que Voelker, Cady, Decroly, Raubenheimer, Henning, Hatshorne et May. Il y a des tests de persévérance et de patience, de suggestibilité, d'inhibition volontaire, de dévouement et de désintéressement, de loyauté. Ce qui en limite l'application, c'est que le résultat en est faussé pour peu que le sujet soupçonne que c'est son caractère qui est mis à l'épreuve. Alors il se gardera bien de tricher ou de mentir, d'empiéter sur les droits ou sur la part d'autrui, de céder à la suggestion, à l'impatience ou au découragement. Sans doute les précautions prises pour masquer le but de l'épreuve sont-elles souvent des plus ingénieuses. Mais outre que leur réussite n'est pas certaine, leur complication n'est pas toujours compensée par l'importance du renseignement ainsi obtenu. Il arrive qu'il n'ajoute rien à ce qu'apprend la simple observation dans des conditions beaucoup moins artificielles. — Du moins est-ce bien le comportement qui est mis en jeu par une sorte d'observation provoquée.

D'autres tests se bornent à explorer les notions morales ou le jugement du sujet. Il doit apprécier les situations qui lui sont proposées, choisir entre plusieurs actions celle qui lui paraît la plus recommandable, classer des fautes ou des crimes suivant leur degré de gravité, marquer sa préférence entre des plaisirs ou des objets qui appartiennent à des catégories de valeur très diverse. Il n'est certes pas sans intérêt de reconnaître ainsi la finesse de son discernement ou le degré de sa délicatesse morale. Mais sa réponse purement verbale n'implique évidemment pas que sa conduite y aurait été conforme.

D'autres questionnaires ont un caractère plus personnel. Ils tiennent du test par l'usage qui y est fait de la statistique, de l'enquête par la sorte de renseignements qui sont demandés au sujet sur lui-même, mais aussi d'une autre méthode qui se rattache de plus ou moins près aux principes de la psychanalyse. Deux types de ces questionnaires sont particulièrement connus. Ils ont l'un et l'autre donné lieu à différentes adaptations ou imitations. Ce sont les questionnaires de Woodworth et de Pressey. Le premier est essentiellement destiné à découvrir les personnalités névropathiques ; le second est de tendance plus strictement psychologique.

Le questionnaire de Woodworth a été d'abord étalonné sur des aliénés : les questions en ont été choisies selon la fréquence des réponses positives qu'ils y donnaient. Elles représentent donc chacune une certaine présomption d'anomalie mentale. Pour Woodworth, qui estime plus objective la méthode purement statistique, le degré de cette anomalie est donné par le nombre des réponses positives qui sont obtenues dans chaque cas. D'autres auteurs ont cherché à tirer de l'épreuve des résultats plus discriminatifs. Ils ont essayé de reconnaître quel est l'équivalent pathologique de chaque question. Ainsi utilisé le questionnaire ne peut plus l'être de façon statistique, à moins d'un profond remaniement. Car il faudrait pour chaque trait pathologique des chances égales

de s'y manifester, ce qui exigerait un exact dénombrement de ces traits et en rapport avec chacun d'eux, non seulement un nombre semblable de questions, mais des questions dont la puissance de révélation soit la même. Ces deux conditions sont l'une et l'autre des plus difficiles à remplir. Pour tirer du test tout ce qu'il peut donner, il faut donc renoncer à l'objectivité statistique et en chercher une autre : celle qui consiste à partir de chaque indication obtenue pour en vérifier la portée à l'aide d'un examen portant directement sur l'individu lui-même.

Le questionnaire de Woodworth fait surtout appel aux souvenirs du sujet. Il porte sur diverses particularités de ses goûts ou de ses répugnances aux différentes époques de sa vie. Celui de Pressey s'apparente plutôt à la méthode de Jung qui cherche à découvrir sous les associations verbales des complexes affectifs. Mais les associations provoquées par les mots inducteurs de Jung doivent être aussi spontanées que possible. Le critère de leur spontanéité est leur rapidité d'évocation. Elles ont ainsi plus de chance d'échapper à la censure de la conscience et de refléter quelque chose des souvenirs, des impressions ou des désirs qui travaillent l'inconscient du sujet. C'est un mode d'investigation à point de départ nettement individuel. Pressey, au contraire, a fondé l'élaboration de son questionnaire sur des comparaisons étendues, sur une sorte d'étalonnage, à la manière des tests. Pas de comparaison possible si les réponses sont absolument libres. Le sujet n'a donc pas à évoquer lui-même un mot. Des mots lui sont proposés sur lesquels il devra se prononcer. Tantôt il soulignera de façon différente ceux qui lui sont agréables et ceux qui lui sont désagréables. Tantôt il indiquera dans une courte liste celui qui lui semble avoir le plus de rapport avec le mot inducteur. L'interprétation des résultats peut être elle-même ou purement statistique ou subordonnée à l'examen direct du sujet.

Ainsi s'affrontent jusque dans l'emploi des méthodes fondées sur la statistique, comme sont les méthodes plus ou moins apparentées à celle des tests, les tendances à considérer soit l'ensemble des individus, soit l'individu dans son ensemble. Assurément la première peut séduire les esprits épris de rigueur et d'objectivité, car la signification de chaque trait examiné s'exprime par un nombre qui relate avec quelle fréquence il se rencontre chez une certaine variété d'individus ou en même temps que tels ou tels autres traits de caractère. Mais s'il s'agit de recomposer le tout original que constitue l'individu ou seulement le type particulier auquel il peut être ramené cette mise en corrélation des traits entre eux risque de s'étendre indéfiniment sans jamais donner la certitude que l'individu ou son type sont définis dans ce qu'ils ont d'essentiel. Si le caractère est ce qui constitue, en regard des aptitudes diverses, le principe qui donne aux réactions et à la conduite du sujet leur unité intrinsèque, cette unité ne saurait être recomposée trait par trait à moins que nous ne soyions sûrs d'avoir rassemblé la totalité de ces traits et d'avoir imaginé exactement les épreuves qui sont propres à révéler ces traits en leur donnant à chacun sa valeur relative. Car il y a aussi une question de structure qui se pose à propos du caractère. Pour une collection d'aptitudes il est possible d'en donner des profils plus ou moins partiels. Quand il s'agit de la personnalité globale c'est l'ensemble qui importe ; c'est de l'ensemble aux détails qu'il faut aller.

Comme je l'ai fait valoir ailleurs (1), il faut aussi se demander s'il n'y a pas incompatibilité entre la méthode statistique et la nécessité qui paraît s'imposer à la caractériologie de réaliser des types discontinus entre lesquels puissent être distribués les individus. Assurément ces types constitués, la vérification de leur contenu suppose l'emploi des comparaisons statistiques au moyen de tests. Ainsi donc l'emploi des tests pourra servir alternativement à amorcer l'étude d'un caractère, en incitant à chercher de quel ensemble le trait qu'il révèle fait partie, et à l'inventaire comparé de son contenu.

Dans l'étude de l'enfant les tests psychophysiologiques tiendront la première place et pourront être employés dès le premier âge. Ils répondent avec prédilection à la période où les réactions du sujet sont commandées davantage par ses dispositions natives que par ses expériences. Les tests de jugement moral permettront de reconnaître par quelles étapes il arrive d'âge en âge à s'assimiler les distinctions de la morale ambulante. Quant aux tests du type Woodworth et Pressey, ils exigent des aptitudes de réflexion, d'introspection, qui ne se rencontrent guère avant la puberté.

Henri WALLON.

---

(1) La loi en Psychologie dans le recueil « Science et Loi », Paris, Alcan, 1934, pp. 151-169 et l'*Etude du Caractère chez l'Enfant et l'Orientation professionnelle*. Rev. Philos., mai-juin 1935, pp. 304-320.

II

Ce que nous a enseigné la pratique des tests

par le Dr Carson Ryan (*Etats-Unis*).

On a demandé au Dr Virgile E. Dickson, qui a joué à Elseneur un rôle actif dans l'enquête sur les examens, d'esquisser le développement de la pratique des tests aux Etats-Unis ces dernières années. Ses occupations l'ont empêché de donner suite à ce vœu. Mais je suis au courant de la question tant par le Dr Dickson lui-même que par le rapport sur les examens, présenté par le Dr Kandel, au congrès de Folkestone, en 1934.

Le Dr Dickson m'a dit récemment : « Nous aurions besoin, en éducation, de gens qui aient des connaissances précises dans l'art de faire passer des tests. » Les expériences considérables que nous avons faites aux Etats-Unis nous ont conduits à la conviction que la seule façon légitime et féconde de tester est d'aider à la personnalité individuelle et non pas à l'éliminer. Il faut envisager le but du test comme d'ordre éducatif, ce qui veut dire : découvrir tout ce qu'on peut savoir d'un enfant à fin de lui *venir en aide*.

Peut-être dans d'autres pays a-t-on compris cela plus tôt que nous, aux Etats-Unis, qui avons consacré dix bonnes années à faire passer des tests. Des hommes excellents, tels que Rugg et Curtis, à Détroit, nous avaient mis en garde dès le début, déclarant que la grande affaire n'est pas tant d'examiner un enfant ou un adulte, mais d'aider aux gens à avoir un destin meilleur. Leurs conseils ont peu à peu été écoutés et il est probable que du bien est en train de sortir des erreurs que nous avons commises.

Pour sélectionner les éducateurs, on a utilisé les tests d'intelligence, les tests de connaissances scolaires et les tests plus récents et peut-être moins sûrs portant sur le caractère. L'Institut national d'Hygiène mentale s'est attaché non seulement à déceler quelle attitude est la meilleure pour l'éducateur en présence d'enfants, mais aussi à aider à des éducateurs déjà en fonction à améliorer leur personnalité. Voici deux exemples qui montrent l'utilisation constructive des tests. Le premier est dû à une expérience faite par le Dr Dickson lui-même dès 1932. A Berkeley, on a divisé des écoliers en trois groupes dans le but de procéder à des recherches. Le premier groupe se composait de 109 enfants qui avaient été confiés à une clinique de comportement pour motifs de conduite ; le second comptait également 109 enfants supposés normaux, de même sexe, de même niveau scolaire, de même quotient intellectuel ; le dernier groupe était un groupe de contrôle de 50 enfants qui présentait des cas de conduite, mais pour lequel aucun traitement spécial n'était indiqué. Le premier groupe fut soumis à des soins attentifs dans une clinique d'orientation pédagogique ; le second reçut l'enseignement complété par les ressources scolaires en usage, et le troisième, aucun traitement à part le programme scolaire habituel. Après deux ans, on a pu établir que l'appui apporté au premier groupe a produit des effets réels (la différence, entre le premier et le dernier test établissant le niveau de la conduite, a montré que celui-ci a passé du simple au triple, par rapport aux normes établies) ; le second groupe différait du premier dans une mesure considérable ; le troisième, incalculable.

La seconde expérience a été faite à la Pointe au Locuste, à Baltimore, Maryland. — P. K. Miller a prié la clinique de John Hopkins et Phipps, en 1915, d'enquêter sur les enfants du district entier. On mit à part un groupe de 166 enfants qui étaient à ce point retardés mentalement, et de conduite si peu stable, que les enquêteurs prévoyaient pour eux une dépendance économique et sociale à vie, autant dire qu'ils ne sauraient devenir autre chose que des buveurs, des prostituées ou des vauriens. Dix-sept ans plus tard, la clinique John Hopkins fut invitée à tester à nouveau ces enfants. On en retrouva 122 sur 166, pour les tests de 1932. Il convient de rappeler que ce fut l'une des pires années de la crise. Ce second test a révélé que 10 seulement sur les 122 avaient une situation dépendante. Ceci ne veut pas dire que le premier test fut mal fait. En réalité, ce fut un test très soigneusement fait, un des plus complets qui eussent

POUR LES ÉTRENNES

QUELQUES NOUVEAUX ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Bourru l'Ours Brun.

Scaf le Phoque.

Ces deux charmants albums, de Lida et Rojan, continuent la série inaugurée avec tant de succès par *Panache l'Ecureuil.*

Récit et illustration, également remplis d'animation, de vie, de vérité profonde et de poésie, concourent à créer l'atmosphère de la montagne sauvage (Bourru) ou de la mystérieuse banquise (Scaf).

Pour les enfants de 6 à 12 ans. Chaque album ..... **8 fr.**

Histoire de Perlette, Goutte d'Eau.

La simple histoire d'une goutte d'eau qui descend de son nuage pour visiter la terre, contée par Marie Colmont (Prix Jeunesse 1935), et illustrée par Béatrice Appia avec une fantaisie charmante.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... **5 fr.**

Calendrier des Enfants.

Recueil de délicieux petits poèmes d'Yvonne Lacôte, sur les douze mois de l'année, accompagnés de spirituelles illustrations en 9 couleurs de Rojan.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... **7 fr.**

A. B. C. du Père Castor.

Ce n'est pas seulement un alphabet accompagné de 26 merveilleux portraits de bêtes par Rojan. C'est une série de jeux combinés, avec des lettres et des mots sur cartons mobiles, qui sont à la fois une initiation à la lecture et au classement alphabétique.

Pour les enfants de 4 à 10 ans ..... **12 fr.**

Mon Jardin.

Ce magnifique album d'Alexandra Exter contient le frais décor d'un jardin à découper et à planter.

Jeu manuel et jeu d'observation pour les enfants de 7 à 12 ans. **18 fr.**

Théâtre d'ombres du Père Castor (2e série)

Au répertoire du Théâtre d'Ombres du Père Castor, qui connut un si grand succès l'année dernière, viennent s'ajouter deux charmantes féeries, adaptées des contes de Perrault : *Cendrillon* et *La Belle au bois dormant.*

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans.

L'album contenant un théâtre plié, tout monté ..... **14 fr.**

L'album seul ..... **9 fr.**

LIBRAIRIE FLAMMARION, 26, rue Racine, Paris (6e)

Demandez le Catalogue spécial de la Collection. — Envoi gratuit

jamais été pris, un véritable chef d'œuvre en son genre. Mais le but poursuivi avait été de discerner quel programme d'éducation conviendrait le mieux aux enfants de Pointe au Locuste. Sur le conseil des enquêteurs, on procéda à toute espèce d'améliorations éducatives visant l'hygiène, les bibliothèques, les places de jeu, de telle sorte que ces enfants dont, en se basant sur les tests, on prévoyait la chute à la charge de l'Etat, sont devenus aussi normaux que tout autre groupe d'enfants.

Aux Etats-Unis nous testons désormais uniquement dans le but de chercher à déceler les besoins individuels et ceci afin de pourvoir les enfants d'une meilleure éducation.

III

Quelques causes d'erreur en matière de tests mentaux

par le Dr Philip Vernon (*Angleterre*)

Le Dr Wallon nous a donné l'occasion de jeter, à mon avis, un coup d'œil ensemble si admirable sur le champ entier des moyens de tester la personnalité, que je ne puis songer, durant le peu de temps dont je dispose, à développer longuement le thème des tests du caractère. Il a dit la plupart des choses que j'aurais pu vous dire aussi. J'ai donc changé le titre de mon exposé et vous parlerai des causes d'erreurs et des lacunes que l'on peut rencontrer dans le domaine des tests mentaux. Mais je tiens à souligner tout d'abord que je ne suis pas un adversaire des tests en général. Si j'assume aujourd'hui le rôle d'avocat du diable, c'est uniquement afin d'éviter que le mouvement des tests mentaux soit discrédité par notre ignorance de ses limites ou par notre refus à les reconnaître.

A mon sens, nous sommes beaucoup trop portés à croire que le quotient intellectuel d'un enfant est tel ou tel et d'admettre que c'est là une mesure absolue de son intelligence innée, aussi fixe et inaltérable, disons, que la couleur de ses yeux. Sur la base du résultat d'un test plus ou moins valable nous le qualifions pour sa vie durant de normal, de médiocre ou d'inapte. Toutefois, bien qu'il soit vrai qu'un quotient intellectuel obtenu par un bon enquêteur utilisant un test Binet à barême bien établi puisse demeurer constant, tout au moins entre les âges de cinq à dix ans, il n'en reste pas moins que la mesure de l'intelligence de l'enfant ne présente pas la même précision que celle, par exemple, de sa taille. Il peut arriver qu'en procédant à un second test, le Q. I. puisse varier de cinq points ou même de davantage. Et l'on a prouvé que si l'enfant, lors du premier test, n'avait pas l'esprit présent et actif, ou se trouvait sous l'influence d'un état émotif, le Q. I. pouvait se trouver modifié de dix et parfois même, dans des cas rares, de plus de vingt points. Si l'épreuve n'est pas conduite par un psychologue duement compétent, et si, d'une fois à l'autre, on modifie les conditions de la procédure suivie, on peut moins encore se fier au résultat. J'ai ouï récemment d'un médecin qui prétendait connaître les tests et affirmait que tel enfant était un arriéré ; heureusement les parents sont demeurés sceptiques ; ils ont fait faire un nouveau test, et on découvrit que l'enfant avait un Q. I. de 105.

Une des difficultés des tests de Binet consiste en ceci que la procédure à suivre et la façon d'apprécier les réponses de l'enfant ne sont pas absolument fixes et objectives. Il y a une bonne marge pour les jugements subjectifs, de sorte que des testeurs inexpérimentés sont conduits à bien des bévues ou à des conclusions prématurées. Il leur arrive d'être influencés par des éléments extérieurs au test, tels que gentillesse de l'enfant ou attitude déprimée, courtoisie ou façons maussades ; ou bien ils confondent facilité verbale ou nature taciturne avec présence ou absence d'intelligence. Toutefois cette fluidité de la procédure peut, en certains cas, constituer un grand avantage si l'on sait n'en pas abuser.

J'ai fait allusion jusqu'ici à une version des tests de Binet qui serait appuyée sur un barème solide. Mais n'oublions pas qu'il en existe plusieurs versions et qu'aucune d'entre elles ne possède un barème sérieusement fait pour toute la série des âges. Beaucoup de psychologues anglais utilisent, je crois, les tests revus par Stanford qui manquent totalement de barème dans ce pays-ci. Le professeur Burt a partiellement établi un nouveau barème ; peu de psychologues l'utilisent, du fait qu'il n'a pas été publié ; or il montre que bien des points du Stanford donnent lieu à des interprétations fausses. Pour les enfants américains, ils ont le degré de difficulté convenant à l'âge ; mais, chez des enfants anglais du même âge, les uns ou les autres doivent être ou trop faciles ou trop difficiles. Par ailleurs, il en existe bien d'autres versions en Amérique, en Europe et ailleurs. Je désire insister sur le fait qu'un enfant aura un Q. I. différent, suivant qu'il est examiné au moyen de l'une ou de l'autre de ces versions. C'est pourquoi nous ne devons jamais prendre un Q. I. pour sa valeur apparente, mais nous informer : quelle sorte de tests on a utilisé et s'ils l'ont été par un testeur compétent, sachant interpréter les résultats numériques.

Car voici les difficultés que l'on rencontre aux niveaux d'âge avancés lorsque l'on utilise les différentes échelles de Binet. De façon générale les Q. I. normaux, et surtout les supra-normaux, se présentent trop rarement chez les enfants et adolescents au dessous de 12 ans. Certaines versions ne sont pas capables d'enregistrer un Q. au dessus de 120, pour les sujets de 14 ans et au dessus. De telle sorte qu'un enfant qui aurait montré un Q. I. de 140 à 9 ans, retesté à 14 ans, témoignerait d'un Q. I. de 120 seulement. Et le Q. I. adulte moyen, avec les revisions de Stanford ou de Burt-Stanford, est, d'après mes propres recherches, plus souvent près de 90 que de 100. En d autres termes, il est assez facile de bien mesurer des intelligences inférieures à la normale chez des enfants au-dessous de 12 ans, et nous pouvons dire si un adolescent est normal ou au dessous de la normale, mais nous ne pouvons en aucune façon dire de combien il est sur-normal, car l'échelle du Q. I., dès 100 et au-dessus, possède une signification totalement différente de celle qu'elle a quand il s'agit d'enfants au-dessous de 12 ans.

Des psychologues expérimentés semblent estimer que toute la conception des âges mentaux et des quotients intellectuels, quoiqu'extrêmement utiles avec les enfants, présente plus d'inconvénients que d'avantages quand il s'agit de personnes plus âgées. Ceci apparaîtrait, par exemple, de façon beaucoup plus sensible si l'on s'attachait à établir des normes percentiles séparées pour chaque niveau d'âge au-dessus de 12 ans. Vous savez qu'il y a une limite de croissance pour chaque test d'intelligence et que les adultes moyens ne les réussissent pas mieux que des jeunes de 14, 16 ou 18 ans. Malheureusement plusieurs tests atteignent leur limite à des âges différents. De telle sorte qu'il est tout à fait injustifié de prétendre que l'intelligence elle-même s'accroît de façon constante jusqu'à l'âge de 14 ans ou de tel autre âge et cesse dès lors brusquement. Au contraire, il est probable qu'elle présente un ralentissement graduel et elle peut devenir stationnaire dès l'âge de 12 ou 13 ans pour un test tel que celui de Seguin-Goddard, ou plus tard, par exemple à l'âge de 20 ans, pour tel test collectif verbal difficile. Je crains que nous ne puissions pas parvenir à découvrir une solution simple pour déceler la croissance intellectuelle après l'âge approximatif de 12 ans ; et nos difficultés sont accrues considérablement du fait qu'il est presqu'impossible d'établir une norme moyenne et normale pour la population qui a quitté l'école. C'est pourquoi je serais porté à recommander différents systèmes d'investigation qui ne comporteraient pas d'âges mentaux à partir de 12 ans.

On prétend aussi que, même si le test de Binet devient inadéquat pour les adolescents et les adultes, on peut utiliser encore certains tests collectifs qui se montreraient capables de fournir de bonnes échelles de Q. I. Il se présente ici une cause d'erreur, assez rare d'ailleurs : l'ampleur dans la répartition des critères d'un test collectif est beaucoup plus large que lorsqu'il s'agit d'un individuel, tels que celui de l'échelle de Binet. Avec un test collectif, un beaucoup plus grand nombre de sujets semble avoir un Q. I. ou très élevé ou très bas. En termes techniques, le standard de dérivation du Q. I. de Binet est de 15 environ, celui d'un test collectif peut dépasser 25. Cela signifie qu'un sujet qui aura par exemple un quotient de 130 avec l'échelle de Binet, en aura un de 150 avec le test collectif ; inversement un enfant qui, au test collectif, aura un Q. I. de 70 (ce qui signifie qu'il en serait à l'extrême limite de l'arriération ou même positivement arriéré), en donnerait un de 82 avec le Stanford Binet, ce qui marque une arriération beaucoup plus modérée. Et cette répartition des critères tend à différer pour chaque test publié. C'est pourquoi je répète que le Q. I. en soi n'a pas de sens, à moins que nous ne sachions quel test a servi pour

l'établir et quel est le standard de déviation de ce test en particulier.

J'aborderai un terrain plus discuté en déclarant que les tests collectifs ne devraient jamais être utilisés pour établir le Q. I. d'enfants ou d'adultes. A mon avis, les tests collectifs sont excellents pour procéder à des expériences psychologiques ou éducatives dans des groupes de sujets, mais ils ne sauraient fournir une réponse sûre pour le diagnostic d'un individu qui présenterait des difficultés affectives ou éducatives et qu'il s'agirait de détourner du suicide. L'avantage de l'échelle de Binet est qu'elle présente, de façon générale, un grand nombre d'aspects du développement intellectuel et qu'on peut dire, du fait du contact personnel avec l'enfant, si le résultat est à peu près conforme à ses aptitudes. Un test collectif, au contraire, fournit une image beaucoup plus grossière et il est impossible de dire si le résultat obtenu avec tel enfant est conforme à ce qu'il est dans la vie de tous les jours. J'admets toutefois que, sur ce point, les opinions peuvent différer et je m'abstiens d'insister.

On prétend parfois que le Q. I. mesure l'intelligence innée par opposition aux capacités acquises par l'éducation. Au sens littéral, ceci est absurde : nous n'avons jamais pu et ne pourrons jamais mesurer une capacité purement native, puisque nous ne pouvons la connaître que pour autant qu'elle s'exprime par le moyen de capacités acquises. Tout ce que nous pouvons faire est de sélectionner des moyens de diagnostic portant sur des acquisitions également réparties sur l'ensemble de la population et d'éviter ceux qui exigent un training conférant à certains éléments un avantage sur d'autres. En fait, nous ne sommes pas parvenus à découvrir un moyen d'investigation qui s'appliquerait à tout le monde de façon égale ; le Q. I. mesuré par la plupart des tests standardisés varie selon les ressources éducatives et le degré de culture du milieu. Il est hors de doute que des circonstances favorables conduisent à un Q. I. d'environ 5 à 10 points plus élevé que ne le feraient des ressources intellectuelles inférieures. Un milieu très inférieur, comme celui d'indigènes primitifs ou d'indigents des bas-fonds, doit réduire plus encore l'intelligence apparente.

Il nous faut renoncer à considérer l'intelligence comme une entité psychologique simple, indivisible. L'œuvre récente des disciples du professeur Spearman a jeté sur ce point beaucoup de lumière. Ces chercheurs ont démontré qu'un test collectif verbal ordinaire mesure l'aptitude verbale à quoi vient s'ajouter un facteur général d'aptitude appelé « g » ; que les tests non-verbaux ou de rendement mesurent une espèce pratique et concrète d'aptitude aussi bien que « g » ; que les tests de Binet comprennent ces trois éléments ; et qu'il existe de toute évidence plusieurs autres facteurs de base tels que : aptitudes spatiale, numérique, de raisonnement logique, de dextérité mécanique et manuelle. Peu d'entre eux peuvent être jusqu'ici mesurés à part, de façon sûre, mais on fait de grands progrès. Peut-être ferons-nous bien de nous garder de pousser trop loin cette analyse des aptitudes, ou tout au moins de nous souvenir que leur synthèse est aussi nécessaire. Des mesures isolées sur les différentes aptitudes d'un enfant ne nous apprendront pas grand' chose de plus sur lui que la pratique scolaire habituelle ; ce qui importe, c'est la part que prend chaque aptitude dans la personnalité considérée comme un tout, les liens qu'elle noue avec ses intérêts et avec sa vie affective.

Un mot encore au sujet d'autres tests — tests non-verbaux et tests éducatifs — que l'on utilise actuellement de façon générale. Plusieurs d'entre les tests non-verbaux nous viennent, ici en Angleterre, des Etats-Unis, et on n'a jamais songé à en revoir le barème pour l'adapter au pays ; il est peu vraisemblable en effet, qu'ils soient exactement aussi faciles, qu'il s'agisse d'enfants anglais ou américains. Il arrive que les âges mentaux que nous obtenons pour des tests non-verbaux soient inexacts, manifestant un écart d'une année ou de deux. On commence toutefois à parer à ce scandale.

Rappelons aussi qu'un test non-verbal ne peut se substituer sans autre aux tests de Binet, lorsqu'il s'agit d'un sujet qui présente des lacunes verbales : enfant sourd ou étranger ; il mesure en effet un bon nombre de facteurs pratiques, associés à bien des facteurs spéciaux et quelque peu le facteur « g », tandis que le Binet dépend davantage du facteur verbal.

En matière de tests éducatifs, nous sommes très en arrière des Etats-Unis, car la série admirable de tests publiés par Burt — et que nous utilisons surtout — est définitivement dépassée ; et ceux de Ballard ne sont guère plus récents. Il est urgent de procéder à une nouvelle standardisation de ces derniers.

Il est à peine nécessaire de souligner qu'il ne nous faut pas attendre trop de choses des tests d'intelligence, tant comme diagnostics que comme prédictions. Chez les enfants, un bon test, comme l'échelle de Binet, appliqué de façon correcte, permet de prédire parfaitement bien l'aptitude générale d'un enfant pour le travail scolaire en général,

en particulier chez les sujets chez qui prédominent les capacités verbales et abstraites. Il révélera moins les capacités en arithmétique, bien moins encore celles en écriture, gymnastique, travail manuel, etc. Dans les écoles secondaires et les universités, et pour les diverses occupations et professions, il permet de prédire les aptitudes avec beaucoup moins de succès qu'à l'école primaire, bien que, pour des éducateurs avertis et des conseillers d'orientation professionnelle, il peut rendre des services sérieux. Les aptitudes spéciales deviennent de plus en plus importantes durant l'adolescence ; les résultats dépendent d'ailleurs autant ou davantage des facteurs affectifs de la personnalité que de capacités qu'il soit possible de tester. A cet égard, je dois signaler une erreur élémentaire, mais trop générale, consistant à attendre du Q. I. une indication sur les élèves qui doivent occuper le haut ou le bas de la classe. C'est là se fourvoyer : c'est leur âge mental qui indique leurs capacités intellectuelles.

Pour finir, je désire m'arrêter très brièvement sur les jugements de tempérament et de type affectif que nous portons en appliquant l'échelle de Binet ou les tests de rendement. Nous complétons ceux-ci, en effet, par un interrogatoire plus ou moins systématique de l'enfant et par des observations plus ou moins occasionnelles portant sur sa conduite à l'école, dans le local de jeux de la clinique, etc. Ces jugements portent inévitablement un caractère hautement subjectif, mais nous y sommes obligés par suite des lacunes des tests de caractère ou de tempérament, lacunes que le Dr Wallon vous a signalées. Toutefois des recherches attentives ont permis de déterminer dans quels cas ces jugements risquent d'être injustes, de telle sorte qu'il est possible de prendre les précautions suivantes. Tout d'abord, ne pas se fier à tous les signes que manifeste la physionomie ; sans doute l'expression faciale ou corporelle et les gestes révèlent souvent la timidité, la confiance, l'anxiété, etc., mais il n'est certainement pas exact que les yeux bleus soient signe d'innocence, les cheveux rouges d'instabilité, une tête petite de manque d'intelligence, etc. Il arrive qu'un enfant massif et rude soit plus franc et plus sociable qu'un enfant long, pâle et maigre ; mais nous rencontrons à la règle tant d'exceptions qu'une généralisation de ce genre a bien peu de valeur. En fait, il n'existe pas de procédés simples et clairs permettant de connaître le tempérament et le caractère. Cette condamnation atteint aussi l'astrologie, la chirologie et la phrénologie. En second lieu, nous sommes très sujets à nous laisser illusionner par ce qu'on appelle l'effet de halo ; certains traits de caractère nous frappent vivement, ils déforment l'image que nous nous faisons de l'enfant et obscurcissent à nos yeux la vision des autres traits de caractère qui permettrait un jugement impartial. Par exemple, s'il est paresseux dans une classe nous en inférons non pas seulement qu'il l'est dans les autres classes, mais aussi qu'il est généralement mou, inconsistant, et nous en venons à négliger induement toute manifestation qui ne cadre pas avec cette impression. Or dans la réalité des faits, la personnalité est rarement aussi constante que nous le supposons. Cet enfant peut être entièrement concret en dehors de l'école ou ingénieux dans les activités qui l'intéressent. Par ailleurs, nous sommes trop disposés à supposer que la conduite que nous avons l'occasion d'observer au moment du test est celle qu'il manifeste dans la vie de tous les jours. Un enfant qui témoigne de la confusion et du trac lors d'un test non-verbal peut sans doute manquer d'équilibre affectif, mais, avant de nous arrêter à cette conclusion, il nous faut requérir un évidence plus grande, l'observer dans des situations plus naturelles. Une autre manifestation de la même tendance consiste à confondre une bonne conduite en classe avec un équilibre affectif général ; or le contraire ne se vérifie que trop souvent. Il arrive que l'enfant tranquille et docile souffre de timidité maladive, d'un sentiment de culpabilité ou d'insécurité ; et ce n'est qu'en étudiant sa personnalité en dehors de l'école, aussi bien qu'à l'école même ou à la clinique, que nous pouvons espérer parvenir à le connaître et ainsi à lui venir en aide.

IV

Le Test B. D.

par Mme SMETS-GENNARD (*Belgique*)

Nous parlions hier de l'emploi des tests pour l'établissement d'un quotient intellectuel, ou dans le but d'aider certains enfants à surmonter des difficultés intellectuelles ou psychologiques. Dans ces cas-là il est évident que le test individuel s'impose, mais dans une classe il y a d'autres nécessités. Rares sont les écoles où l'on peut faire de l'enseignement sur mesure en permettant à chaque enfant de n'avaler des études que ce qu'il peut digérer. Il reste donc important de faire des classes homogènes ou des groupes homogènes dans une même classe.

Pour avoir des groupes homogènes il faut : 1) éliminer les enfants arriérés ; 2) trier les autres. D'habitude, ce triage se fait péniblement au long de l'année, et se termine par le doublage de la classe par des enfants excédés et découragés. L'importance du dépistage précoce des arriérés se comprend facilement : on pourra de ce fait leur appliquer au plus tôt un traitement médical et éducatif.

Mais il n'y a pas que les arriérés — il y a des enfants à l'intelligence lente et d'autres à l'intelligence vive. Il a été prouvé par de nombreuses expériences que l'âge optimum, auquel un enfant apprend à lire est 6 ans 4 mois mental.

Pourquoi placer dans une première année un enfant qui n'a que 5 ans mental, ou retenir en jardin d'enfants le petit précoce qui en a 6, alors que son âge chronologique est de 5 ans 6 mois ? Pourquoi, si l'on a deux classes parallèles de première année, n'en pas faire une qui apprendra à lire plus tard, et éviter ainsi le découragement et la haine du livre dès l'entrée à l'école ?

Il faut donc un examen à l'entrée de l'école primaire. Cet examen ne peut se baser sur des connaissances, parce que, dans ce cas, ceux qui ont fréquenté l'école gardienne seraient avantagés de même pour l'enfant du milieu aisé.

Il faut donc trouver un test standardisé permettant au professeur de conaître avec une certaine exactitude la valeur de ses élèves. Les tests individuels dont on parlait hier, sont hors de question parce que : 1) l'instituteur n'a pas toujours l'habitude des tests et serait un mauvais examinateur ; 2) parce que les tests individuels prennent trop de temps.

Il reste les tests collectifs, qui ont comme défaut de ne pas tester l'aptitude verbale des enfants, et aussi de donner un résultat inférieur chez les enfants qui sont dans un groupe pour la première fois : les lents, les instables, inhibés par le travail collectif.

Mais rien n'empêche dans ce cas-là d'examiner tous les enfants qui ont obtenu un résultat inférieur par une méthode individuelle. Comme ils seront peu nombreux, l'objection faite plus haut disparaît.

Les tests peuvent être appliqués dès le jardin d'enfants et permettent de faire un triage avant l'entrée à l'école primaire.

C'est à cet effet que le laboratoire de psycho-pédagogie du Dr Decroly, a fait une revision du test B. D. que je désire présenter aujourd'hui à votre critique compétente. Ce test B. D. fut conçu comme une adaptation de l'échelle Binet et Simon aux techniques nouvelles. Il utilise le plus possible les épreuves de Binet susceptibles de s'adapter à une technique collective.

Ce test présentait d'assez nombreux défauts. C'est pourquoi il n'a pas été employé, mais le laboratoire en a fait une revision qui semble avoir éliminé les critiques antérieures :

1) En examinant un minimum de 50 sujets par âge ;

2) En soumettant tous les sujets à l'épreuve totale (100 questions) ;

3) En ne cotant plus le test par âge, mais par points ;

4) En faisant une meilleure ordination des questions ;

5) Enfin, par une standardisation sérieuse rendre le test plus pratique, et par un étalonnage suffisant le rendre exact au point de vue cotation.

Le test comprend vingt-six épreuves, classées par ordre de difficulté. Les épreuves portent sur le vocabulaire : nom d'objets ; termes relatifs à la grandeur, à l'espace, à la forme ; sur la perception globale des quantités ; sur l'esthétique, la logique, la résistance à une suggestion ; sur la généralisation ; sur le jugement.

Ces différentes épreuves donnent donc éga-

lement des indications sur le caractère de l'enfant, indications que le professeur pourra retrouver puisque les tests seront conservés. Pour chaque épreuve l'enfant devra barrer quelque chose, et la façon dont il fait le trait, décidé, timide, barrant une chose, puis l'autre en hésitant, sont autant d'indications utiles.

Il existe pour certains tests une épreuve-type qui permet de voir si l'enfant a compris ce qu'il doit faire. Cette épreuve-type permet également à l'instituteur de voir si l'élève a une compréhension rapide ou lente, ou s'il manque d'attention.

Le test a été appliqué à 1.149 enfants, filles et garçons, âgés de 4 à 7 ans. Je ne vais pas vous accabler de statistiques, mais vous les trouverez en détail dans les *Archives Belges de Sciences de l'Education*, du 1er avril 1936. J'ai appliqué le test en octobre dans deux premières années, l'une de garçons, l'autre de filles, sans donner les résultats aux professeurs. A la fin de l'année, des trois cas considérés comme fort au-dessous du niveau normal, deux doivent doubler leur classe, le troisième a quitté l'école. De même, la corrélation a été parfaite pour les mieux doués.

Après les essais d'application on peut conclure qu'outre sa valeur psychologique, le test B. D. a une valeur incontestable au point de vue pédagogique pour procéder à la sélection des élèves du jardin d'enfants et des deux premières années d'études de l'école primaire. En vue de former des groupes homogènes, pour la mise en évidence des cas exceptionnels, moins doués et mieux doués, et enfin pour se rendre compte du niveau mental d'une classe, et de juger de la valeur du rendement scolaire par rapport à ce niveau.

La technique sera traduite en anglais d'ici deux mois. Elle est facile à produire en d'autres langues.

Je vais terminer en vous priant d'étudier le test et de le mettre à l'épreuve.

V

A quoi servent les Examens

par le Dr R. B. Cattell (*Angleterre*)

Voici la saison de l'année où, à en juger par les journaux, les maîtres se réunissent pour chanter en commun un hymne à la damnation des examens. Il est notoire que les examens sont ridiculisés par les maîtres, déplorés par les parents et détestés par les enfants qui en ont longtemps souffert. Un étranger venu d'une autre planète pourrait bien, à nous écouter, conclure que nous parlons de quelque maladie ou fièvre de l'enfance et de l'adolescence, plutôt que d'un usage né de décisions duement délibérées.

Nous voici toutefois, depuis peu, parvenus à une époque où la majorité des éducateurs *sérieux* ont pris au *sérieux* les examens ou tout au moins leurs résultats. Les récentes publications du Comité de l'Enquête sur les Examens, présidé par M. Michael Sadler, en particulier « L'Examen des Examens » de MM. Philip Hartog et le Dr E. C. Rhodes montrent que le moment est venu de tirer la révérence à tout cela. Les indications fournies par les examinateurs les plus compétents sur des réponses typiques faites aux examens suffisent à convaincre qu'il serait criminel de continuer à prêter crédit à ce système. Je n'en dirai pas plus long, car chacun sait cela ou peut s'en convaincre, mais je voudrais signaler une chose qui m'arrive toujours quand je pense à ces expériences sur les examens. Il s'agit des compositions de l'Université américaine qui ont été examinées par quatre professeurs. L'un d'eux, pour se rendre compte lui-même du travail et de la façon de le marquer, avait élaboré une réponse modèle ; celle-ci, par suite d'une inadvertance, s'est trouvée mêlée aux autres compositions et le pseudo-candidat fut duement retoqué par ses collègues examinateurs.

A la suite de recherches psychologiques portant sur la nature des aptitudes humaines et sur leur mesure, les psychologues savent depuis longtemps que ce serait grossièrement se tromper que d'accorder quelque crédit que ce soit aux examens. En 1918 déjà, M. Philip Hartog a attiré l'attention sur ces critiques. La valeur particulière de

l'œuvre récente du Comité de l'Enquête sur les Examens est qu'elle montre à quel point il est absurde de se fier aux examens d'Etat, en particulier à ceux du bachot et à ceux des grades universitaires. Le secret de la futilité des examens a cessé d'être le privilège d'un petit nombre ; il a pris la clef des champs, de telle sorte que cette année il n'y a presque pas un écolier refusé aux examens qui se soit privé du plaisir de brandir devant le nez de son maître le rapport sur les examens. Dans ces examens-là, ce sont bien plus les examinateurs que les examinés qui ont mordu la poussière !

Tout cela, à mon sens, provient du fait que nous n'avons pas été assez énergiques et assez honnêtes pour clarifier nos idées sur le but réel des examens. Sont-ils destinés à juger de la valeur du maître, de l'art des écoliers, des aptitudes de ceux-ci ou des vertus du programme ? Doivent-ils servir d'instruments aux institutions supérieures pour dominer et modeler les programmes des inférieures ? Ou obliger les élèves à travailler ? Ou permettre aux maîtres de trahir l'éducation en la vendant aux hommes d'affaires ? Les résultats des examens sont-ils des trophées sportifs à collectionner par les directeurs d'écoles, ou des moyens de rétribution qu'on dispense à des élèves paresseux ?

J'admets que mes auditeurs sont convaincus du fait que les examens ne sont pas un prix destiné à apporter au maître crédit et renommée et que leur emploi pour stimuler les enfants au travail peut être considéré comme allant à fin contraire du but de l'éducation : développer l'intérêt intrinsèque des élèves pour les sujets étudiés. En outre, nous serons d'accord avec le principe proclamé par le Ministère de l'Education selon lequel, pour le bachot, « l'examen doit suivre le programme et non pas le déterminer ». Le trait le plus damnable des examens est sûrement leur prétention de régenter les programmes et d'empoisonner l'éducation. Le Dr Ballard a récemment attiré l'attention sur le dommage dont sont victimes les enfants des écoles maternelles du fait de l'examen spécial qui doit survenir à 11 ans ou plus tard pour l'admission à l'enseignement secondaire. J'ai souvent entendu les maîtres des classes primaires inférieures se plaindre que les élèves qui leur arrivaient étaient trop faibles en arithmétique et en langue maternelle et je n'hésite pas à ajouter que ces plaintes sont la cause directe des mesures prises dans les écoles maternelles pour pousser les études de façon prématurée.

La conclusion à laquelle nous sommes conduits est que l'examen doit n'être qu'un test, un intermède à fin de diagnostic, sans répercussion aucune sur le cours de l'éducation. Il faut que les procédés d'examen soient sans lien aucun avec les méthodes d'enseignement ou avec la forme que doit prendre le fruit de l'étude. Ainsi, si nous désirons juger de l'aptitude d'écrire une dissertation en anglais, il faut le faire sans que l'élève ait à écrire un seul mot à un examen, mais en se basant sur les procédés d'examen objectifs indiqués par les Drs Ballard et Wintsch. Si le maître objecte qu'un examen de ce genre ne comporte pas d'exercices, je répondrai que nous ne sommes pas là pour faire faire des exercices, mais pour tester, et que, puisque l'élève a tout le reste du trimestre pour s'exercer, on peut bien mettre à part une de ses heures pour un test, comme on le fait pour les mensurations physiques. Aucun médecin n'exige de son client qu'il interrompe sa respiration quand il utilise son stéthoscope ; quand il prélève un échantillon de son sang, il n'éprouve pas le besoin d'appuyer son action d'une théorie selon laquelle cette saignée lui ferait du bien. Il peut même arriver que certains procédés d'examen médical entraînent un dommage, d'ailleurs tout à fait superficiel et temporaire.

Je n'irai pas jusqu'à soutenir que le mode objectif d'examen soit parfait. Il ambitionne de tester l'intelligence, mais n'est pas encore aussi complètement élaboré que les tests d'intelligence. Peut-être a-t-on fait de nouvelles expériences depuis que Ballard a publié « Le nouvel examinateur. Information et intelligences ».

Il importe de considérer deux points : 1) validité, c'est-à-dire dans quelle mesure le test teste-t-il ce que vous voulez tester ? — et 2) cohérence et sûreté. Tandis que la cohérence de l'examen ordinaire est de la frime, celle du mode objectif est hors de doute. Chaque élève est sûr d'obtenir, pour sa composition, la même marque, quel que soit l'examinateur auquel il ait affaire.

Quant à la validité de cet examen, on ne saurait en dire autant. Quand un psychotechnicien industriel choisit un test pour sélectionner les bons conducteurs d'autobus, il en mesure la validité en comparant le verdict du laboratoire avec le verdict des statistiques d'accidents s'étendant sur plusieurs années. A quoi pouvons-nous comparer le résultat de l'examen ? Quand on critique le mode objectif d'examen, on objecte qu'il ne teste que les connaissances du candidat, mais non son attitude à les utiliser de façon cohérente, par où l'on entend l'aptitude à construire une composition. Mais est-ce bien là le but auquel vise

le test ? Est-ce là chose plus importante que de construire un pont ou d'organiser une affaire ? Discuter la validité des tests, ce serait nous engager sur la voie des considérations philosophiques. Nous y reviendrons tout à l'heure.

Il se peut que je n'aie considéré qu'un côté et le moindre de l'examen objectif en faisant allusion à la composition écrite. Pour le moment je conviens que la composition écrite est chose fort importante, mais il n'y a pas de motif *a priori* d'admettre qu'elle ne puisse être testée par un moyen autre que celui qui consiste à faire écrire une composition. On peut concevoir que le tact avec lequel l'examiné choisit un simple mot en réponse à une question standard suffise à révéler à une personne assez sensible si le sujet est assez doué pour écrire une bonne composition. Mon ami, le professeur Pear, tout comme le professeur de phonétique dans « Pygmalion », possède le don extraordinaire, sur un simple mot prononcé, de fournir une quantité de renseignements sur l'origine géographique et sociale de la personne qui a parlé, et peut en général pronostiquer toute une masse de choses sur le bagage mental que possède cet individu. Si l'on peut dire tout cela à l'ouïe d'une nuance infinitésimale dans l'accentuation d'une voyelle, que n'est-il pas possible d'attendre encore ?

Il arrive qu'on diagnostique une psychologie excellente chez des sujets des plus étranges. C'est ainsi qu'un certain Mainwaring, sous le règne de James I, fut immatriculé à 12 ans, passa son baccalauréat à 15, devint un pirate à succès, fut sacré chevalier, se vit confier la surveillance des ports royaux. On peut assumer, à voir l'entregent dont il fit preuve, que, chez lui, le facteur G était à un niveau très élevé et que celui-ci fut utilisé et récompensé à chacune des étapes de cette carrière remarquable.

L'expression : « examiner les examinateurs » a semé l'alarme, — en certains endroits même la panique, — ce qui a poussé certaines gens à esquisser une prompte retraite vers les systèmes réactionnaires. On a proposé par exemple de revenir au système allemand selon lequel, au lieu de soumettre les élèves à un examen, on les fait taxer de façon générale par leurs professeurs. Il se peut que je m'abuse du fait de mes expériences personnelles de jadis, de mes succès aux examens et du plaisir que j'ai éprouvé à bouleverser l'attente confiante mais naïve de mes professeurs. Quoi qu'il en soit, on doit s'attendre à ce que l'estimation d'un maître sur les aptitudes de ses élèves soit entachée jusqu'à un certain point de subjectivité ; toutes les recherches des psychologues démentent sa valeur scientifique. Sir Philip Hartog a tenté une expérience : il a réuni deux groupes d'examinateurs très compétents et possédant une longue expérience ; il a soumis à chacun quelques lots de candidats ; chaque groupe devait dresser la liste de ces candidats selon leur ordre de mérite. Le coefficient de corrélation entre les deux listes s'est révélé très faible (41).

Supposons un instant que nous acceptions simplement l'examen à l'égal d'un test. De quoi témoigne-t-il et qu'attendons-nous de lui ? Au degré primaire, on lui demande d'indiquer la capacité mentale, subsidiairement l'habileté et le caractère, de façon toute occasionnelle les connaissances acquises. Au contraire, au bachot on insiste davantage sur un certain minimum de connaissances assimilées et sur la compétence acquise. On considère l'activité passée, tandis qu'au degré primaire on regarde l'avenir. La première chose à faire quand on étudie divers modes d'examens est donc de les examiner chacun à part, d'analyser leurs buts et leur importance quant aux différentes qualités et acquisitions mentales à mesurer.

Prenons pour exemple caractéristique l'examen de passage limitatif qui sélectionne dès 11 ans les élèves des écoles primaires capables de se vouer à des études secondaires. Puisque même au bachot le niveau du test d'intelligence permet le mieux de prévoir le succès futur du candidat, il en sera ainsi à plus forte raison à un âge où la masse des connaissances acquises n'est pas aussi grande et où les erreurs peuvent rapidement être écartées. Mais les professeurs secondaires objecteront que nous avons besoin de connaître le caractère et l'habileté habituelle aussi bien que l'intelligence. Révèle-t-il le caractère, à supposer qu'il en soit capable ? L'habileté, aux âges de 8, 9 et 10 ans, peut tout aussi bien être le symptôme d'une neurose qu'un signe de ce « caractère » que les directeurs d'écoles nous demandent de tester. Au début, le Q. I. de l'école primaire est bien moins important à cet égard que l'arrière-plan familial.

A Leicester, nous avons fait une expérience. A la place de l'examen limitatif habituel, nous avons fait passer un test d'intelligence et deux tests de caractère : persévérance et facilité. Ces tests semblent avoir donné des résultats meilleurs que la forme ancienne des examens, parce qu'ils excluent la chance, tant à la maison qu'à l'école. Chance ? Il y a quelque ironie à employer ce mot ici quand on se rappelle que les

enfants les plus malheureux dans les cliniques d'orientation pédagogique sont précisément ceux qui ont eu la *malchance* de décrocher une bourse.

On peut utiliser pour différentes fins les tests d'intelligence aussi bien que les tests de connaissances, ceux du type objectif : pour classements, pour bourses, pour orientation professionnelle, pour déceler certains facteurs de la conduite. Tous les tests ont pour but de venir en aide à l'individu. Etant donnés ces buts divers, l'examen doit : 1) être complet (c'est-à-dire ne pas se limiter à un aspect) ; 2) reposer sur un cadre et un système (ne pas se contenter de l'intelligence relative, mais viser au Q. I. actuel). Comme M. Carson-Ryan l'a fort bien dit : « L'unique objectif légitime d'un test est d'aider l'individu. »

Les tests d'intelligence sont du domaine de la réalité ; d'autres ambitions auxquelles j'ai fait une brève allusion appartiennent au domaine de ce qu'on *voudrait* qui soit. La solution du problème des examens appartient aux recherches plus poussées de la psychologie. Il en résultera une technique des examens plus compliquée que celle à laquelle nous sommes accoutumés aujourd'hui et qui exigera, pour son interprétation, le concours de psychologues. La nature humaine est complexe et on ne peut prétendre juger d'aucun de ses aspects par les procédés grossiers que nous utilisons encore. Pour juger des réactions de l'homme pratique à cet égard, il n'y a qu'à lire Huxley.

VI

De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes

par Miss Simmins (*Angleterre*)

J'ai l'intention de parler de ce qu'on peut appeler les déficits du régime des examens. Beaucoup d'entre nous ont été soumis, à tels moments de la vie, à l'effort des examens. Nous évoquons en général les quelques semaines laborieuses qui précèdent un examen important ; mais l'aspect sérieux de mon sujet porte sur les années de labeur qu'il peut arriver aux examens de provoquer chez un grand nombre d'enfants de ce pays. Le programme a subi à tel point l'influence des examens, que certains enfants vivent sous la pression constante des examens, et cela dès le jardin d'enfants. Ils passent des années dans des écoles où tout le système éducatif est orienté vers un certain examen et il n'existe ni échappatoire ni issue latérale pour l'enfant qui n'est pas capable de passer cet examen.

Il y a des hommes dont toute la vie a été gâchée par l'effort impuissant à atteindre un certain niveau de culture. Ces hommes ont peut-être quitté l'école avec le sentiment qu'ils ont fait faillite et, dès lors, ils n'ont réussi à rien dans la vie.

Ces déficits du système des examens n'ont rien d'inévitable. Nous sommes en mesure aujourd'hui de déceler les capacités intellectuelles d'un enfant dès ses premières années. Il nous est possible de prévoir ce que cet enfant est capable de donner. Dès 8 ans, ci même plus tôt, nous pouvons dire : « Cet enfant ne passera pas l'examen d'entrée ou le certificat scolaire ». Du fait que nous sommes capables de dire à l'avance ce qu'un enfant ne peut pas faire, nous sommes en mesure d'orienter sa marche sur la voie éducative qui lui sera bonne et profitable. Cette voie n'est pas celle qui le conduira aux examens, mais celle où il pourra faire l'usage le meilleur de ses aptitudes.

Quel âge est le meilleur pour faire passer les tests mentaux ? Au point de vue de l'orientation pédagogique, je suggérerais volontiers l'âge de 8 à 9 ans comme le meilleur. Il est rare — et d'autant plus déplorable — de constater que l'ombre des examens futurs s'étend déjà sur l'école maternelle et le jardin d'enfants ; mais dès 11 ans, lorsque l'enfant entre à l'école primaire, il

n'échappe pas à l'ombre des examens sélectifs. Il me paraît dès lors important de diagnostiquer dès ce moment ses capacités intellectuelles. Il est curieux que les parents aient été si lents à réclamer l'orientation pédagogique pour leurs enfants. Sur deux mille enfants de 8 ans que j'ai eu récemment l'occasion d'examiner, il n'y en a eu que trois dont les parents sont venus me dire : « Je vous serais reconnaissant de m'indiquer les capacités de mon enfant, afin que je puisse règler sagement son éducation. » Sur ces trois, deux étaient des psychologues qui connaissaient les dangers d'une éducation inadéquate.

Par places, on soumet régulièrement, à 8 ans, les enfants de l'école élémentaire à des tests d'intelligence ; ailleurs on utilise de front les tests de connaissances et ceux d'intelligence. On atteint ainsi deux buts utiles : 1) les autorités scolaires sont en mesure de sélectionner les enfants et de les diriger vers les écoles qui conviennent le mieux à leurs capacités (écoles spéciales, classes spéciales, classes pour élèves avancés, etc.) ; 2) il nous est possible de distinguer tel enfant qui possède des capacités mentales hors pair et à qui l'on peut éviter le stimulant de facteurs d'ordre non intellectuel : facteurs affectifs, liés à l'ambiance, ou facteurs d'ordre social. De même que nous sommes capables de déceler telles ou telles difficultés, de même nous pouvons venir en aide à l'enfant de façon à lui éviter de perdre son temps durant sa scolarité.

VII

Constance et validité des examens

Observations faites à titre de Président de la séance du 4 août

par Mr Philip Hartog (*Angleterre*)

Il est difficile de discuter le problème des examens sans toucher à tous les autres problèmes de l'éducation. Il est certain que tous les maîtres et examinateurs ont le devoir de se poser les questions qu'a posées le Dr Cattell : quel est le but que l'on poursuit avec tel ou tel examen et comment ce but est-il atteint ?

J'ai posé un jour une question très simple à un certain nombre d'examinateurs. Il y avait quatre candidats qui, sur quatre points, avaient atteint tout juste la note voulue pour passer. J'ai demandé : « Que seriez-vous en mesure de dire de façon certaine sur ce que ces candidats seront capables de faire ? » La réponse de ces examinateurs et le sourire qu'ils m'adressèrent furent identiques : « Rien du tout. » Il y a beaucoup trop d'examinateurs qui n'ont aucune idée de ce qu'ils font. Quand ils mettent la note 33, 40 ou 50 pour cent à une composition de français, qu'est-ce que cela signifie ? Dans quelle mesure est-ce que le candidat est capable de faire usage de ses 33, 40 ou 50 pour cent de connaissances de la langue française ?

Notre commission avait pour tâche d'examiner l'un des aspects des examens : leur constance. M. Spearman a souligné le fait qu'un examen peut donner des résultats parfaitement constants et posséder pourtant très peu de validité. Un exemple. On a coutume, pour examiner la capacité des candidats à traduire du latin en anglais, de leur présenter à la fois un passage à traduire et un certain nombre de questions portant sur le rudiment. (Cette habitude me paraît bonne, car sans connaître le rudiment, l'élève n'est pas capable de traduire.) La note concernant ces questions est simple et témoigne d'un degré élevé de constance. Mais présente-t-elle quelque validité ? Non, car le rudiment est une chose que l'on peut apprendre par cœur. Par ailleurs, si un mode d'examen ne présente pas de constance, il ne peut atteindre à un haut degré de validité. Lors de nos recherches sur la façon dont on notait les résultats en vue du certificat scolaire, nous avons relevé le fait que pour une composition d'histoire, les notes des différents examinateurs variaient de 16 à 71 points ; un an plus tard, nous avons prié ces mêmes examinateurs de mettre des notes à ces compositions : leur estimation

à tous s'était modifiée dans une proportion considérable. Il est indéniable que la constance des tests est un élément extrêmement important.

On nous demandera alors : « Que proposez-vous ? Vous avez diagnostiqué quelques-unes des lacunes du système actuel des examens. Comment pensez-vous y remédier ? » On nous reproche publiquement de révéler la maladie avant d'être en mesure de proposer le remède approprié. Les reproches de ce genre manquent à la fois de science et de sagesse. A l'époque où la cure de l'anémie pernicieuse était encore totalement inconnue, des médecins ont publié un compte-rendu minutieux de ses symptômes ; à la suite de quoi on a trouvé le remède.

Je n'ai pas de parti-pris contre les examens. Je pense qu'à bien des égards ils sont essentiels ; il n'en convient pas moins de les éprouver et de découvrir un remède qui permette de combler leurs lacunes.

DEUXIÈME PARTIE

L'ESPRIT CONSCIENT ENTRE LES INFLUENCES DU SUBCONSCIENT ET DU MILIEU AMBIANT

I

La Personnalité et l'Éducation

par le Dr Fritz Redl *(Autriche)*

On peut dire que l'une des tâches de l'éducateur est d'aider le « système civilisateur » (raison et conscience) à gouverner les « puissances impulsives ». Il faut toutefois que ce soit un sage gouvernement que nous tentions de faire prédominer dans la personnalité de l'enfant, un gouvernement évitant tout risque de « maladresse » ; car il existe un autre danger : celui selon lequel l'enfant verrait ses instincts si bien « maîtrisés » — lisez : si bien « inhibés » — qu'il y perdrait le goût de toute joie et de tout plaisir, à part celui de manifester de l'indignation morale.

Avant d'établir un sage gouvernement de la raison et de la conscience sur le monde des impulsions, il convient donc de réunir le plus de connaissances possibles sur ces impulsions, sans quoi nous ne serons jamais capables d'exercer sur elles une action efficace. Les considérations suivantes doivent servir à montrer les problèmes pratiquement les plus importants qu'il nous incombe de résoudre.

1. *Distinguer les impulsions*

Dans chaque impulsion, nous pouvons discerner : sa qualité (érotique, agressive), son intensité (degré de puissance manifesté), son origine (système digestif, organes sexuels, etc.), son orientation (si elle est tournée vers d'autres gens ou choses ou vers soi).

La distinction essentielle à établir est toutefois, selon Freud, celle entre l'objet et le but de l'impulsion. Objet : la chose ou la personne que l'impulsion doit atteindre pour y trouver sa satisfaction (nourriture, personne aimée, ennemi à détruire) ; but : le moyen d'obtenir satisfaction (par exemple : relations sexuelles ou amour tendre, frapper l'adversaire ou le mépriser, etc.)

Un phénomène des plus essentiels est que la plupart des impulsions sont capables à un haut degré de passer d'un objet et d'un but à un autre. Pour prendre un exemple, c'est dans la différence entre l'objet et le but que réside la différence existant indéniablement entre : amour conçu comme re-

lation sexuelle, amour pour la jeune fille, l'épouse, l'ami, la mère, le père, le frère, le pays natal, amour pour la science, la philosophie, l'humanité, Dieu. Il existe une différence de nature et de degré très grande entre le caractère originel d'une impulsion et son aboutissement sur le plan de la culture ; et les échelons statiques de ce dynamisme sont déterminés par les différences possibles d'objet et de but.

2. *Ce qui peut advenir des impulsions*

Si nous avons l'ambition d'exercer une action sur le système des instincts, chez un enfant, il nous faut connaître avant tout les moyens qui sont à notre disposition. On peut utiliser l'un des moyens suivants :

1) Les *satisfaire*, c'est-à-dire satisfaire à la destination innée de chaque instinct. C'est à la raison et à la conscience de décider la part d'entre eux qu'il convient d'autoriser à aboutir, à remplir leur destination ;

2) Les *réprimer ;* c'est ce qui arrive quand, pour quelque cause que ce soit, la satisfaction est indésirable ou impossible.

Un excès de satisfactions sans mélange engendre le danger que la personnalité « perde la boussole ». Un excès de répressions rend malheureux et conduit à l'hystérie et à certaines formes de neurose de refoulement. La forme qu'il semble le plus désirable à l'éducation d'encourager est celle qui consiste à :

3) Les *contrôler*. Contrôler signifie accorder la dose voulue de satisfaction et de répression selon le temps et le lieu. Il convient, à ce propos, de marquer deux erreurs fréquentes : *a*) on confond contrôle et répression. Il n'y a rien de commun entre eux. (C'est l'erreur typique du père autoritaire, l'erreur fréquente en présence des premières manifestations de la sexualité infantile, aussi bien que de toutes les manifestations d'obstination, etc.) — *b*) on s'imagine que réprimer est l'unique voie possible pour parvenir à contrôler. (On peut souvent atteindre à un degré de contrôle bien supérieur en témoignant de la compréhension et des ménagements affectueux, la forme de contrôle de soi ainsi obtenue ne comportant pas les inconvénients de la pression exercée. Par ailleurs, la répression peut conduire souvent à des résultats tout différents, un grand nombre d'enfants ayant subi un régime de sévère répression, étant devenus tout autre chose que maîtres d'eux-mêmes) ;

4) Les *refouler*. Refouler une impulsion signifie l'effacer de la conscience. Refouler n'est pas la même chose que réprimer ; une impulsion refoulée réussit en général, par des voies détournées, à trouver sa satisfaction. Dans tous les cas où une impulsion a été refoulée avant d'avoir été soumise à un contrôle, le complexe d'impulsions refoulées, mais encore très vivantes, provoque un trouble sérieux de l'équilibre mental. Remarquons à ce propos que le traitement psychanalytique tend à libérer les tendances du risque d'être refoulées — et non point d'être réprimées, ni contrôlées ! ! — car, jusqu'au moment où elles se manifestent à la conscience, l'individu est incapable de prendre les décisions adéquates qui auraient pour effet de le délivrer des désordres qu'elles engendrent. Un excès de refoulements rend les enfants hypocrites ; il ne fait pas d'eux des caractères ayant une valeur morale réelle. L'indignation morale est la réaction coutumière contre la perception d'impulsions pareilles chez autrui, impulsions qui, très vivantes encore, se trouvent, chez soi-même, refoulées.

3. *Modifier la direction prise par les impulsions*

Une impulsion peut être dirigée vers autrui ou vers soi. Il leur arrive souvent de changer de direction. Ainsi la déception en amour peut détourner l'intérêt érotique d'un enfant de l'objet extérieur et conduire à une estime accrue du moi. Tomber amoureux veut dire détourner brusquement cet intérêt du moi pour le tourner vers une autre personne. Particulièrement importante est la découverte de Freud selon laquelle le contenu de la tendance dont sont faites la raison et la conscience dans leur domination sur les autres tendances de l'individu, est le même que celui dont sont faites les attitudes *agressives*. Repentance et sentiment de culpabilité révèlent la possibilité de tourner des impulsions agressives, voire même punitives, contre le moi intérieur. Jusqu'à un certain point, les impulsions agressives peuvent ainsi être utilisées à titre de forces constructives, au lieu de s'exercer comme des forces destructives. Il y a toutefois un énorme danger à mobiliser ces énergies quand on n'est pas compétent.

Prenons pour exemple le cas de la discipline. Celle-ci apparaît comme l'utilisation d'instincts agressifs, obligés de s'orienter vers le moi à fin de le contrôler. Il est facile de distinguer deux sortes de discipline tout à fait différentes l'une de l'autre.

a) Discipline simple, conçue comme ensemble de moyens en vue du travail, de l'instruction, de la vie en commun, de la civilisation ; à ce titre, elle est indispensable; tous les petits atomes d'agressivité de l'enfant ou d'un groupe d'enfants, non entièrement fixés, peuvent avec avantage être liés par ce moyen ;

b) Discipline exagérée, considérée comme but en soi, poussée et travaillée comme ayant une valeur en elle-même. D'où ce danger : en accroissant la quantité de « discipline » au delà de ce qui est absolument indispensable, on suscite, chez l'individu, une puissance vigoureuse et souvent utile. Toutefois ce haut degré de « discipline » exige, pour être nourri, une application constante — et encore utile — des instincts agressifs, et ceux-ci, même mis au service de la discipline, demeurent ce qu'ils sont ; ils ont simplement modifié leur direction originelle. Il suffit d'une maladresse minime dans leur maniement pour qu'ils reprennent immédiatement leur ancienne orientation extravertie et se muent en forces combatives dangereuses. C'est pourquoi toute éducation militaire s'enfle facilement jusqu'à exagérer la valeur de la discipline ; on encourage ainsi l'accumulation systématique de forces agressives. La poudre demeure ce qu'elle est, même si, au lieu de charger des cartouches, elle est déposée dans de jolies petites boîtes de fer blanc colorées. Ce même danger se présente dans plusieurs types d'écoles qui favorisent un degré exagéré de discipline.

Sublimation

Le changement le plus efficace se produit lorsqu'une tendance abandonne son objet primitif et vise à en atteindre un de plus haute valeur ; par exemple : noble compétition au lieu de dispute violente, travail constructif au lieu de simple destruction, amour des idées et des idéals au lieu d'instinct sexuel pur et simple. Il faut noter toutefois qu'il n'est pas toujours possible d'imposer une sublimation à tous les instincts érotiques et agressifs d'un individu ; il en est qui sont moins accessibles à la sublimation ; cela dépend des types. Un excès de sublimation peut en outre conduire à des troubles neurotiques. La sublimation n'en constitue pas moins la transformation la plus profonde de la personnalité. Alors que la discipline signifie simplement un changement de direction de forces agressives en général peu éduquées, leur sublimation conduit à une activité constructive multiforme. Avec la sublimation, on passe de la simple civilisation à la culture proprement dite.

Des procédés du genre des punitions, etc. sont absolument impropres à susciter la sublimation. Seules les relations d'amour entre enfant et éducateur peuvent susciter des transformations profondes. Pour sublimer les tendances d'un enfant, il faut partir des impulsions qui sont vivantes en lui, ce qui peut susciter bien des erreurs de tactique. Garantir au moins la possibilité de la sublimation est une des tâches fondamentales de l'éducation ; ce qui est loin d'être le cas. Ainsi la nécessité, pour des milliers d'enfants, en Autriche, de rester chômeurs durant une année, après l'école, avant de pouvoir entrer en apprentissage, s'est révélée comme un des plus grands dangers pour leur éducabilité future. Par ailleurs, le fait que des instincts nutritifs insatisfaits joignent leurs forces aux instincts agressifs (la faim rend les gens irritables) diminue aussi la possibilité de sublimation de la vie impulsive à un degré qui s'est révélé effarant. Il importe surtout de découvrir la technique capable de sublimer les instincts agressifs ; à peine quelques tentatives ont été faites dans ce sens auprès d'enfants délinquants. (Livres de Aichhorn, Bravet, etc.).

Résumé

Les faits mentionnés ici, empruntés au chapitre des troubles de la vie impulsive, ne constituent qu'une part infime des faits ressortissant à l'œuvre de l'orientation pédagogique. Sur chacun des points mentionnés ici, un orientateur averti pourra citer des douzaines d'exemples, et il y en a une quantité auxquels je n'ai pu faire allusion. Il semble toutefois que les cliniques destinées à l'orientation pédagogique doivent servir non pas seulement, comme jusqu'ici, de laboratoires d'étude pour ces problèmes, mais aussi de centres de recherches pour étendre l'action au delà de leur cadre. En particulier, on n'a pas encore étudié de façon adéquate le développement des instincts agressifs chez l'enfant normal et dans les groupes normaux d'enfants. Ce rôle incombe à l'œuvre de l'orientation pédagogique et à celle de la vocation non encore créée de psychologues familiaux et scolaires. La connaissance du mécanisme des forces agressives et la technique de leur maîtrise seraient surtout d'une importance incalculable (1).

On parle beaucoup de la guerre et de ses dangers ; il semble que ce soit le sujet à la mode. Pour ma part, je pense que la seule chose à faire pour aborder le problème de la guerre d'une façon réaliste est de cesser de parler de la paix. La seule action que l'on puisse entreprendre, la seule qu'il faille entreprendre, me paraît être celle-ci : procéder à une recherche approfondie, prolongée, laborieuse et peut-être un peu décevante de la structure intime des tendances agressives chez l'enfant.

---

(1) Voir Pierre Bovet, *L'Instinct combatif*, Paris Flammarion (N. D. L. R.).

II

Influence du milieu sur le développement de la personnalité

par Miss N. K. Hunnybun (*Angleterre*)

Le peu de temps dont je dispose m'incite à n'aborder qu'un angle de mon sujet, mais il me paraît d'une importance capitale. Jusqu'ici on a trop envisagé la notion de milieu uniquement sous l'angle physique et matériel dans ses rapports avec l'enfant. Les découvertes récentes de la psychologie ont révélé que les aspects les plus importants du milieu sont ceux qui ressortissent aux relations humaines, en d'autres termes à l'action de l'individu sur l'individu. L'étude de la psychologie nous enseigne aussi que la limite de l'influence d'une personne sur une autre est, peut-on dire, à trois dimensions et non à deux seulement. En d'autres termes, elle ne se borne pas, entre individus, à l'action d'une surface sur une surface, mais bien plus à celle d'énergies méconnues : émotions et attitudes, dont on ne se rend compte qu'après coup.

A cet égard il est évident que c'est au sein du groupe familial étroitement intriqué qu'apparaissent le plus nettement les interférences d'individu à individu, à cause des liens émotifs profonds, d'ordre positif et négatif, qui se tissent entre les membres d'un groupe aussi restreint.

Nous savons que c'est dans le cercle familial que l'enfant, dans ses relations avec ses parents, exprime ses sentiments intimes d'amour ou de haine. Il apprend, par leurs diverses attitudes à son égard, à s'adapter aux circonstances qu'il rencontre, à les accepter ou à se rebeller contre elles. Nous savons aussi que ce sont les expériences des premières années qui sont les plus importantes pour déterminer les attitudes de la vie en général et pour conférer aux expériences leur caractère pénible ou plaisant.

Comme travailleurs dans les cliniques psychologiques, lorsque nous nous trouvons en présence de problèmes dûs à la faillite des relations familiales, nous sommes conduits à reconnaître que cet aspect du milieu ambiant, celui des relations, est le noyau même du problème que nous avons à dénouer. Par ailleurs, c'est un truisme, au sein de toute clinique d'orientation pédagogique, que de constater le lien étroit qui existe entre les conflits avec les parents et les problèmes de la conduite, ceci quelle que soit la nature de ces conflits. Dans la plupart des cas, ceux qui recourent à nos bons offices n'ont pas la moindre notion de la complexite de la situation ; ce qui les frappe, c'est uniquement le côté extérieur et visible : le mauvais caractère de Tom ou l'insuccès de Marie à l'école. Nous savons que la source véritable de ces difficultés réside dans des facteurs sous-jacents et méconnus du cercle familial, facteurs qui exercent une influence stupéfiante et dévoyante sur ceux qui en sont les objets. Que faire dans ces cas-là ?

Il est clair que l'infirmière sociale appelée à débrouiller ces complexes doit compter avec ses limitations personnelles. Mais par son attitude compréhensive, détachée et dépourvue de blâme, elle peut inspirer confiance, rendre possible la solution des difficultés pendantes et relâcher la tension des sentiments cachés. A lui seul le fait que l'infirmière ne manifeste ni surprise ni alarme en découvrant l'expression de haine ou d'hostilité d'un des membres de la famille à l'égard d'un autre, suffit à détendre les rapports, ainsi que le sentiment de culpabilité résultant de ces pensées et de ces sentiments inexprimés. Il permet aussi d'amorcer dans une certaine mesure la prise de conscience de ces pensées et sentiments. Décrire ainsi brièvement le traitement ne permet pas de faire pressentir sa complexité et ses difficultés. On se rend simplement compte par là des services qu'il est appelé à rendre et de son importance dans le cadre ambiant tel que je l'ai défini. Voici, à titre d'illustration, le cas d'un enfant :

Dora, 12 ans, aînée de trois enfants. Symptômes : nervosité et cris continuels. La mère est convaincue que l'enfant présente une tare particulière. Elle attribue les difficultés à l'attitude déprimée du père. Il y a conflit entre eux. L'enfant sent que, dans son attitude à son égard, la mère cherche à

voiler ce conflit le plus possible. Elle est extrêmement aimante, l'entourant de ses pensées et de ses soins. L'enfant, par contre, critique incessamment sa mère. Elle a l'art de la blesser aux endroits sensibles. La mère est l'esclave de sa famille et de ses devoirs de ménagère ; elle cherche continuellement à tout faire pour le mieux, ce qui résulte de son sentiment de culpabilité, du fait de son mariage. Après discussion, la mère a pris conscience de la situation, en particulier de son sentiment d'hostilité à l'égard de son enfant ; elle a su le dominer ; et ce sentiment d'hostilité lui-même s'est modifié du fait que la mère se sent moins fautive en présence de la situation dans son ensemble. De son côté, l'enfant est devenue moins anxieuse et plus spontanée. Ceci est dû pour une bonne part au traitement : activités ludiques thérapeutiques sous la conduite d'un psychiatre. Elle apprend à vivre une autre vie où les facteurs émotifs, au sein du groupe familial, sont mieux compris et mieux contrôlés.

Il y a, je crois, beaucoup à dire en faveur d'une plus large compréhension de la psychologie. Jusqu'ici il semble que ce soit le privilège de quelques rares personnes privilégiées qui ont pu s'en occuper. Trop souvent aussi, on ne recourt à la psychologie que trop tard, lorsque la faillite est survenue. Il en résulte que, dans la plupart des familles de la classe ouvrière, règne un véritable sentiment de peur des réactions de l'intellect et des impulsions, sans reconnaître le caractère constructif et utile qu'elles peuvent prendre ; les inconvénients en sont souvent graves, tant pour les parents que pour les enfants. On a beaucoup parlé de liberté, à ce congrès. Mais comment en tirer parti, quand on est soi-même victime d'impulsions et d'attitudes méconnues et incomprises ?

Il faut qu'on aide tout d'abord aux gens à atteindre, par la connaissance de la psychologie, ce degré de liberté personnelle qui constituera le meilleur moyen préventif contre la propension à limiter la liberté d'autrui.

Nouvelles Diverses

Conférences organisées par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales.

Thème général :

LE CONTROLE DES ÉTUDES ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES (2e SÉRIE)

1. 21 janvier : La sélection des élèves à la sortie des écoles du premier degré, par R. Vauquelin, professeur à l'école Lavoisier.

2. 28 janvier : Les enfants difficiles : leur dépistage et leur observation, par M. François, chef de laboratoire à la Sorbonne.

3. 4 février : Orientation professionnelle et sélection, par Mme Bourdel, secrétaire générale de l'Office d'orientation professionnelle.

4. 11 février : Le contrôle des études dans une Ecole nouvelle, par Mme Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de Bellevue.

Les conférences auront lieu à 16 h. 30, au Collège libre des Sciences sociales, 28, rue Serpente, Paris (VIe).

Ecole des Parents

Nous signalons dans le programme du cours d'éducation familiale, les conférences suivantes :

I. *Les méthodes nouvelles d'éducation à partir de 7 ans, par le R. P. Chatelain :*

Mardi 5 janvier 1937, à 17 h. : Les méthodes actives d'enseignement : Leur but et leurs traits ;

Mardi 12 janvier 1937, à 17 h. : Un exemple de méthode active au degré primaire : la méthode Decroly.

Mardi 19 janvier 1937, à 17 h. : Les types de méthode active au degré secondaire. Le plan Dalton et le travail par équipes.

II. *L'utilisation dans la famille des méthodes des jardins d'enfants :*

Vendredi 5 février, à 17 h. : Buts et caractères des méthodes de jardins d'enfants ;

Vendredi 12 février, à 17 h. : Le développement sensoriel par la Méthode Montessori. Les jeux éducatifs Decrolyens.

Vendredi 26 février, à 17 h. : La formation de la personnalité et du caractère.

Table des Matières 1936

Pages

JANVIER (N° 114)

R. VAUQUELIN : Orientation et Sélection dans l'Université moderne. I. 7
E. DEBRAY : Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés 13
F. DUBOIS : La Belgique scolaire au tournant 16
COQBLIN : Quelques réflexions sur un essai d'application de la Méthode Decroly dans une école rurale de garçons 18
Coopération Intellectuelle. — Plan de travail 1935 (Extraits) 20
Complément au Catalogue des Prêts .. 22

FÉVRIER (N° 115)

R. VAUQUELIN : Orientation et Sélection dans l'Université moderne (Fin) 40
Ant. COEN : L'enseignement et la Vie 47
H. DELACROIX : Le Sourd-Muet (Extrait de *L'Enfant et le Langage*) .. 49
M. MONTESSORI : Extraits du livre *L'Enfant* .....

MARS (N° 116)

Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle en 1935 .. 72
H. ALPHANDERY : Les Tests à l'Ecole 76
R. VAUQUELIN : Biotypologie et Aptitudes sociales 79
Publications du B. I. E. 81

AVRIL-MAI (N° 117)

H. PIERON : Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle 103
E. DELAUNAY : Chronique Française 110
BRUN-LALOIRE : A travers la presse pédagogique française 114
M.-L. CAZAMIAN : Revue des revues de langue anglaise 116

JUIN (N° 118)

M.-A. CARROI : Les fondements sociologiques du travail par équipes .. 131
COQBLIN : L'Observation libre 138
G. SCHILPEROORT : L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'Ecole active 142
Les Auberges de la Jeunesse (notes et listes) 145

JUILLET (N° 119)

M.-A. CARROI : Développement individuel et Travail par équipes 167
E. FLAYOL : Quelques réalisations en France 172
LALANDE : L'Education rurale au Lycée 177
X... : Le Congrès du Havre 180
Congrès d'Utrecht : Apprendre à vivre ensemble 183
Publications du B. I. E. : L'Enfant journaliste 185

AOUT-SEPTEMBRE (N° 120)

Dr S. LIPSZYE : L'Enfant par rapport à ses condisciples 195
Dr GROENVELDE : Le rôle de l'autorité dans la vie de l'Enfant 205
V. BOHET : Le Théâtre pour enfants en U. R. S. S. 206
Communications du Congrès du Havre :
M.-A. BLOCH : L'Ecole traditionnelle et l'Ecole active dans le problème de l'Education morale 209
GINAT : Sanctions. — Notations 215

OCTOBRE (N° 121)

N° spécialement consacré au Congrès de Cheltenham

Séance d'ouverture . B. ENSOR : Allocution 228
Sir PERCY NUNN : Le 21e anniversaire de la Ligue 229
La Formation de la Personnalité libre (Symposium) .....
Communications de :
Mr. CARSON RYAN 236
Dr J. HADFIELD 236
M. G. BERTIER 239
Dr. FRITZ REDL 243
L'Imprimerie à l'Ecole :
Dr. WALLON : Allocution 245
C. FREINET : Communication 246

Pages

NOVEMBRE (N° 122)

a) *Communications du Congrès de Cheltenham*

P. BOVET : L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération 259

Prof. D. KATZAROFF : L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté 263

V. GHIDIONESCU : La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral 265

b) *Articles divers :*

Mme MONTESSORI : (Extrait de conférence) Les Etapes de l'Education. 269

G. MONOD : Le problème de l'Education dans l'enseignement du second degré 272

DÉCEMBRE (N° 123)

Ad. FERRIERE : Le Passé et l'Avenir de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle 292

Dr. H. WALLON : Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres 294

Dr. CARLETON WASHBURNE : Science et libre personnalité 301

M. A. CARRÓI : Art et personnalité libre 303

Mrs BULLEY : Art et personnalité libre 310

Dans chaque numéro : Chroniques, Nouvelles diverses, Revue des Revues, Bulletin Bibliographique.

Rédaction : 29, Rue d'Ulm (Musée Pédagogique) Paris Ve.

Paiements : Madame J. Hauser. 2. Boulevard Saint-Germain, Paris Ve cc/697 92 (Paris)

SUPPLÉMENT

au Catalogue de la Bibliothèque des Livres de prêts

Nos

137. ADAPTATION. — Annuaire du Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie d'Angleur (Belgique).
148. ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe.
152. ARCHIVES BELGES DES SCIENCES DE L'EDUCATION. — 1er juillet, 1er octobre 1935.
131. BAKER (Mabel). — Utilisation du milieu géographique.
176. BERTIER (G.). — L'Ecole des Roches.
136. BOON (Gerard). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.
133. BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'Enfant.
173. BOVET (P.). — Les examens de recrues dans l'armée suisse.
138. BRAUNSCHWIG (M.). — L'Art et l'Enfant.
125. CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'Enfant.
126. DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.
174. DECROLY (Dr O.) et SEGERS (J.-E.). — Essais d'application du test de Balard.
171. DELACROIX (H.). — L'Enfant et le langage.
175. DELVAUX (A.). — Contrôle de la Standford revision de Terman.
124. DEMOOR et JONCKHEERE. — La science de l'éducation.
135. ENQUÊTE SUR LES LIVRES SCOLAIRES D'APRÈS-GUERRE. — (Dotation Carnegie).
170. FALSKI (M.), BECKER (C.-H.), LANGEVIN (P.), TAWNEY (R.-H.). — La réorganisation de l'enseignement public.
178. FERRIÈRE (Ad.). — L'Amérique latine adopte l'Ecole active.
FERRIÈRE (Ad.). — La loi du Progrès.
144. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'Ecole.

Nos

161. GANZ (Mad.). — La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant.
143. HUGUENIN (E.). — Les tribunaux pour enfants.
149. JAKIEL (A.). — Le travail par équipes à l'école.
145. KACZYNSKA (Marie). — Succès scolaires et intelligence.
154. LOBET (E.). — A propos de l'orientation professionnelle.
160. LOOSLI-USTERI (M.). — Les enfants difficiles et leur milieu familial.
134. MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.
162. MONTESSORI (M.). — L'Enfant.
163. MONTESSORI (M.). — Les étapes de l'Education.
127. PIÉRON (H.). — Psychologie expérimentale.

Publications du B. I. E.

Annuaires

164. Année 1934.
165. — 1935.
166. — 1936.
167-168. Procès verbaux et résolutions.
156. B.I.E. — L'admission aux écoles secondaires.
157. B.I.E. — Les conseils de l'I. P.
146. B.I.E. — Le self government à l'école.
147. B.I.E. — Le travail par équipes à l'école.
153. B.I.E. — La formation professionnelle du personnel enseignant primaire.
155. B.I.E. — La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.
172. B.I.E. — Les périodiques pour la jeunesse.
181. PLAN D'ÉTUDES ET INSTRUCTIONS PÉDAGOGIQUES (Royaume de Belgique).
177. SCHMID (J.-F.). — Le maître camarade et la pédagogie libertaire.

Nos

139. Seguin (E.). — Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants.

140. Seguin (E.). — Education des idiots.

150. Smits-Jenart (A.-M.). — Le système pédagogique de Winnetka.

142. Toussaint. — Bilinguisme et éducation.

151. Travail humain (Le). — Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours.

132. Vaissière (J. de la). — Psychologie pédagogique.

179. Walther (Léon). — Orientation professionnelle et carrières libérales.

180. Van T' Hoff. — Tests affectifs appliqués à l'école primaire Jules-Anspach de Bruxelles.

Nos

158. Vauquelin (R.). — Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation.

159. Verniers (L.). — L'étude du milieu local et régional.

Comptes rendus de Congrès

130. Congrès international de Nice, 1932.

169. Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles, 1935.

128. Towards a new Education (Congrès d'Elseneur), 1932.

129. A new world in the making (Résumé en anglais du Congrès de Nice), 1932.

AVIS

Nous rappelons que le Groupe Français d'Education Nouvelle met à la disposition de ses membres et des abonnés de « Pour l'Ere Nouvelle », ainsi que de toute personne qui en fait la demande, les ouvrages de sa bibliothèque d'éducation nouvelle, aux conditions ci-dessous :

1° Pour les membres du Groupe et les abonnés de « Pour l'Ere Nouvelle », rétribution de 3 ou de 6 fr. par volume, selon leur importance et, de plus, le cas échéant, les frais d'envoi.

2° Pour les personnes non abonnées et non membres du Groupe : rétribution de 4 fr. 50 et 8 fr. pour location, frais d'envoi et de plus dépôt du montant du prix du livre.

3° Pour les membres de l'Enseignement public, grâce à un accord entre le Musée pédagogique et le Groupe Français d'Education nouvelle, les conditions seront les mêmes que celles de la bibliothèque circulante du Musée, c'est-à-dire prêt gratuit et retour en franchise postale. Les demandes des membres de l'Enseignement public devront être adressées à la « Bibliothèque circulante du Musée pédagogique », 29, rue d'Ulm, Paris-5e.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

La naissance de l'intelligence (1)

Les ouvrages de M. Jean Piaget suivent deux voies convergentes. L'une des voies est l'étude de l'intelligence pratique. Elle a débuté par les ouvrages bien connus : « La représentation du monde » et « La causalité physique chez l'Enfant » et se continuera par un ouvrage non encore paru « La construction du réel chez l'Enfant ». L'autre voie est celle qui a commencé avec « Le langage et la pensée » et « Le jugement et le raisonnement chez l'Enfant ». C'est à cette seconde série qu'appartient l'ouvrage que je voudrais présenter aujourd'hui à nos lecteurs. Il a pour titre : « La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant ». Mais « La construction du réel » et « La naissance de l'intelligence » portent tous deux sur les fonctions premières de l'intellect, celles où, nées pour ainsi dire du Cosmos, ces fonctions inaugurent pour chaque être humain ce cycle de conquêtes qui doit l'amener — en principe — à connaître et à comprendre le Cosmos.

Chaque être vivant, du seul fait qu'il vit, accomplit à son insu un ensemble de fonctions qui répondent aux lois du Cosmos. Chez tous les êtres à nous connus, l'intellect ne va pas au delà de cette fonction vitale essentielle : conserver et accroître la puissance de l'être dont il est fonction, au sens propre du mot. Chez un seul être, l'homme, cette fonction pousse au delà des limites de l'organisation biologique et, de l'égocentrisme mitigé d'altruisme ou du sens d'appartenance à une race ou une espèce, comme chez les insectes sociaux, s'élève à une vue cosmique, conçoit des lois valables partout et toujours. En d'autres termes, la raison individuelle s'élève — ou est capable, chez certains êtres humains, de s'élever — jusqu'à la Raison universelle. Raison et Cosmos sont pris ici dans le même sens. Cosmos veut dire Ordre. Sans cet Ordre universel, extérieur et intérieur à l'homme, il n'y aurait pas de science possible. L'unité du cosmos et la multiplicité des hommes, chacun de ceux-ci étant supposé capable de concevoir cette unité cosmique et d'en être « *fonction* » — ce terme reviendra plus d'une fois encore sous ma plume, comme elle revient sans cesse sous celle de J. Piaget, — telles sont les conditions pour qu'il y ait « science », pour que ce terme, à contenu social et métaphysique (au sens aristotélique du mot), ait un sens.

Au début de sa vie, le « petit d'homme » vit et se contente de vivre. Il en est à l'étape *biologique*. Sa première construction consistera à distinguer son moi du non-moi : vaste entreprise qui ne va pas sans nombre d'erreurs, d'illusions et de tâtonnements. Plus tard seulement, il passera de l'étape *sensori-motrice* ou pratique à l'étape *réflexive* ou rationnelle. Ces trois étapes, toutefois, sont impliquées l'une dans l'autre, si l'on peut dire. Il y a entre elles un développement continu. Pour mieux dire : le dynamisme de la vie et celui de cet aspect de la vie qu'est l'intellect, sont *un* ; seuls sont distincts — et chacun unique dans le temps et dans l'espace, allant se transformant sans cesse — ce que J. Piaget appelle les « schèmes » ou les « structures ».

Donc, au début et au terme, nous trouvons l'Ordre cosmique, au début totalement inconscient, mais pourtant vécu, réalisé, incarné ; au terme : conscient et réfléchi, exprimable, devenu bien commun des hommes, science, vérité, bien que vérité toujours partielle, aperçue de façon globale, sans cesse perfectible.

Deux problèmes surgissent ici : l'un proprement philosophique, celui du lien qui relie le Cosmos et la Vie ; l'autre psychologique : comment, de la vie biologique élémentaire, l'enfant s'élève-t-il jusqu'à la conscience cosmique ?

J. Piaget se défend de traiter le premier problème. Il veut — il voudrait — s'en tenir au second. Mais c'est impossible. Il a beau dire que, pour l'homme de science, « les objets, l'espace, la causalité et le temps sont dus à la seule activité du sujet » (p. 7) nous ne pouvons pas faire abstraction de l'Ordre cosmique et nous comprenons la phrase ainsi : les concepts d'objets, d'espace, etc. sont dus à son activité. Ou alors, il faut entendre, non pas chaque homme, mais l'Homme, l'humanité — qui se répète en chacun.

L'attitude non métaphysique, disais-je, est impossible à soutenir. Une page étrange du livre que nous étudions est celle où l'auteur cherche à tout prix à distinguer les notions de « moi » et de « fonction totale ». Il n'y a pas d' « énergie spirituelle », notion vitaliste condamnable ; il n'y a que des processus fonctionnels. Organisation, assimilation, accommodation, « ce sont là des processus fonctionnels et non des forces. Autrement dit ces fonctionnements se cristallisent en structures successives et ne donnent jamais lieu à une structure *a priori* que le sujet découvrirait directement en lui-même ». L'auteur repousse la notion d'effort de Maine de Biran, « éma-

(1) Jean Piaget, Professeur aux Universités de Genève et de Lausanne, Directeur du Bureau international d'Education, Co-Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education (Institut J.-J.-Rousseau), **La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant** (Collection d'actualités pédagogiques, Editions Delachaux et Niestlé, Paris (VIIe), 26, rue Saint-Dominique, et Neuchâtel, Vol. 15,5 × 22,5 de 429 p., prix : fr. s. 8. —).

nation d'un moi qui se saisit directement à titre de substance : donc, une « force », demeurant identique à elle-même au cours de son histoire et s'opposant aux forces du milieu qu'elle apprend à connaître par leur résistance » (p. 143). C'est tout le problème du *je* et du *moi* qu'il faudrait reprendre. Alors nous comprendrions ce que l'auteur veut dire quand il déclare qu'il n'existe, « à aucun niveau, d'expérience directe du moi ni du milieu externe ». L'organisation n'est pas une « faculté », ni « une force qui constituerait le moi »...

Et pourtant, n'est-ce pas effleurer la métaphysique que de constater, sans les comprendre, ces phénomènes primordiaux : la matière vivante est capable de prendre des habitudes, de s'imprégner d'un processus, de le répéter ou de cesser de le répéter, de distinguer entre les processus « utiles » et les « nuisibles » ? N'est-ce pas retrouver en quelque sorte les « catégories » *a priori* de Kant que de mettre à part comme inexplicables, mais expliquant tout, les fonctions biologiques d'organisation et d'adaptation, celle-ci comprenant l'assimilation (où, pour nos yeux d'hommes de science, le non-moi s'incorpore au moi) et l'accommodation (où le moi se plie aux ordres du non-moi, faute de quoi il souffre ou cesse d'exister) ? A ces fonctions biologiques répondent, selon J. Piaget, la *fonction régulatrice* (catégorie de Totalité et de Relation ou réciprocité et catégorie d'Idéal ou but et de Valeur ou moyen), la *fonction implicatrice* (catégorie de Qualité et de Classe et catégorie de Rapport quantitatif et de Nombre) et la fonction *explicatrice* (catégories d'Objet et d'Espace et catégorie de Causalité et de Temps). Nous sommes ici en pleine philosophie, au point, dirai-je, où l'Ordre cosmique s'incarne dans la Vie et lance ce déroulement de processus qui, des structures biologiques conduira l'esprit jusqu'aux structures critiques et rationnelles. « En sa source, l'assimilation sensori-motrice est aussi égocentrique que l'assimilation physiologique, puisqu'elle ne se sert de l'objet que pour alimenter le fonctionnement des opérations du sujet, tandis qu'en son aboutissement le même élan d'assimilation parvient à insérer le réel dans des cadres exactement adaptés à ses caractères objectifs, si bien que ces cadres sont prêts à être transportés sur le plan du langage sous forme de concepts et de relations logiques » (p. 418). « En effet, le propre du schème d'assimilation est de tendre à s'appliquer à tout et à conquérir l'univers de la perception dans sa totalité » (p. 419). La fonction de l'intelligence « est de structurer l'univers comme l'organisme structure le milieu immédiat » (p. 12), de telle sorte que « les formes supérieures d'activité intellectuelle exprimeraient toujours mieux la nature profonde » (p. 28), et que « la raison, tout en prolongeant les mécanismes biologiques les plus centraux, finit pas les dépasser » (*ibid.*).

⁂

Quittons la source pour examiner le cours du fleuve. Aussi bien est-ce là l'objet du livre dont les premières observations traitent de ce phénomène prodigieux et banal tout à la fois : la succion du nouveau-né. En venant au monde, le petit être apporte en effet avec soi tout un ensemble de structures d'une complexité inouïe. Il n'est pas à la lumière du jour depuis une couple d'heures qu'il utilise déjà le principe de l'action du vide d'air sur les vases communiquants, afin de capter de la sorte un liquide à densité élevée : le lait maternel...

Structure héréditaire, dira-t-on. Oui certes, mais sous ce mot « hérédité » se cachent des phénomènes bien divers : l'hérédité du fonctionnement, du « dynamisme » de la vie ; l'hérédité structurale propre au système nerveux et aux organes des sens de l'homme, et qui lui permet de percevoir « certains rayonnements physiques, mais pas tous » ; dans le cadre de ces deux hérédités on constate l'hérédité morphologique spécifique qui donne leur apparence — et leurs apparences successives — aux êtres vivants et l'hérédité particulière de chacun. En une série de chapitres très attachants, J. Piaget énumère les théories transformistes qui ont cherché à élucider les problèmes de l'hérédité. Il ne se satisfait point de celles qui attribuent un rôle exclusif au milieu ambiant, telles que le lamarkisme auquel correspond, en psychologie, l'associationnisme ; ni de celles qui attribuent tout changement à des « forces » dont le sujet serait le siège : vitalisme, intellectualisme ; pas davantage du préformisme ou de l'a priorisme, invoquant des structures « innées » et non nées de l'expérience ; ni même du mutationisme, dont il présente une critique d'une pertinence aiguë, ou du pragmatisme pour lequel la sélection après coup de comportements dus au hasard est l'arbitre suprême. Selon lui, « il faut faire la part des variations adaptatives impliquant à la fois une structuration propre à l'organisme et une action du milieu » (p. 25). Hérédité des caractères acquis, alors ? L'auteur répond : non ; mais parce qu'il entend par là, en un sens exclusif, les acquisitions « du dehors ». Entendez au contraire par « acquis » ce qui est « conquis », ce qui provoque une réaction où l'organisme, loin de subir l'influence du milieu, « réagit activement par une adaptation qui dépasse les simples habitudes imposées » (p. 26) et nous serons d'accord. C'est là, pour nous éducateurs, une distinction radicale et d'une portée incalculable ; portée pédagogique, oui, mais également eugénique, donc sociale, morale.

Par delà les structures héritées, les fonctions de l'intellect — et ceci dès les premiers moments — entrent en jeu et créent des structures qui seront dites acquises. Or c'est ici qu'apparaît le génie inventif de l'auteur. Il distingue, au sein de l'évolution de l'intellect, six stades. Premier stade : exercice des réflexes. Second stade : premières adaptations acquises. On constate ici, sous sa première forme la plus simple, ce que J. M. Baldwin a appelé « réaction circulaire » — « existence d'un facteur

actif, principe de l'habitude », issu de l'adaptation, « et en même temps source d'une activité adaptatrice » (p. 131). Désormais, de passives qu'elles étaient, les adaptations deviennent intentionnelles. Le troisième stade inaugure les réactions circulaires secondaires. Le bébé commence à utiliser des procédés destinés à faire durer les spectacles intéressants et, par là, établit de nouvelles coordinations. Les fonctions reproductrices, recognitives sont le prolongement de ce processus permanent qu'est l'assimilation généralisatrice. La coordination des schèmes secondaires aboutit — et c'est ici le quatrième stade — à des applications aux situations nouvelles. Les indices, saisis et compris, conduisent à la prévision. Après la coordination, la conquête. Nous voici en présence de réactions circulaires tertiaires. Cinquième stade : découverte de moyens nouveaux par expérimentation active. Expériences « pour voir », tâtonnement expérimental. Enfin, sixième stade : invention de moyens nouveaux par combinaison mentale. C'est à ce stade qu'apparaît la raison réfléchie et que débutera la formation de concepts, de notions, de symboles aboutissant au langage.

Et ce sera la tour de Babel. Car les schèmes ne sont jamais identiques, d'un être à l'autre, ni les notions, ni les symboles, ni le sens que l'on donne aux mêmes mots ! Les mots répondent forcément à ce qu'il y a de commun entre plusieurs perceptions pareilles (Gourd) et à ce qu'il y a là de commun entre plusieurs êtres humains (origine sociale du langage). Pourtant nulle vie sociale ne serait possible sans cet échange.

***

Une étude comme « La naissance de l'intelligence chez l'enfant » balaye non seulement les solutions fausses données jusqu'ici à ce problème, mais aussi les problèmes inutiles, ceux qui reposent sur des schèmes faux, sur une idéologie erronée. Si ce livre était compris, neuf cent quatre-vingt dix-neuf ouvrages sur mille de psychologie infantile, parus jusqu'ici, seraient à brûler ; les professeurs de psychologie (je pense à ceux des Ecoles normales) verraient leur tâche simplifiée et les autres professeurs : naturalistes, historiens, etc. mettraient au rancart nombre de procédés qu'ils emploient journellement, pour le plus grand dam de leur effort et de celui de leurs élèves.

Est-ce à dire que l'auteur épuise le sujet : naissance et formation de l'intellect ? Certes non, il ne le pense pas lui-même. Que de problèmes se posent encore !

Energie centrale — « fonction organisatrice » : — comment s'accroît-elle ou diminue-t-elle ? Constatations touchant au présent et au passé. — Comment peut-on accroître cette énergie et qu'est-ce qui la diminue ? Question touchant le présent et l'avenir.

Comment « centrer » cette énergie ? Ce qui l'éparpille et l'émascule ; ce qui lui permet de donner son « plein » — conscient et inconscient, par où j'entend non seulement intuition, mais aussi clairvoyance, au sens métagnomique du terme.

Comment l'Ecole active peut-elle « nourrir » cet appétit de généralisation et d'expérience ? — Travail individuel au pas de chacun.

Intercourse social réglé grâce à la connaissance du degré des capacités ou des lacunes d'autrui.

Cas où les schèmes évoluent en apparence sans les stimulants actuels extérieurs : sorte d'orthogenèse des instincts où, selon certains, la loi biogénétique prépare et *sélectionne* les expériences ; — « périodes sensitives » de De Vries et Montessori.

Problème de la croyance (crédulité, foi, confiance en la parole d'autrui) venant remplacer le contact expérimental personnel du moi avec les objets ou les êtres ; — schèmes reçus et non expérimentés (bourrage de crânes, études livresques).

Et ce ne sont là que quelques problèmes mentionnés au hasard.

A chaque jour suffit sa peine. M. J. Piaget nous donnera sûrement d'autres ouvrages encore. N'est-il pas merveilleux qu'à côté de la direction du B. I. E. et de la co-direction de l'Institut J.-J.-Rousseau, il trouve le temps et la liberté d'esprit pour creuser à une telle profondeur et avec tant de subtilité les problèmes de la psychologie, partant des réactions visibles les plus banales pour tirer, comme le géomètre, des perpendiculaires convergentes jusqu'au centre fonctionnel le plus caché et le plus subtil de l'être en formation ?

S'il était permis à l'auteur de ces lignes de faire un rapprochement entre ses propres études (la plupart brûlées dans l'incendie de 1918) et celles du maître qu'est devenu J. Piaget, il se plairait à constater ceci : rien dans les ouvrages du psychologue neuchâtelois ne contredit les conclusions de la « Loi du Progrès » ni du « Progrès spirituel », mais beaucoup de concepts, simplistes ou « globaux » dans les livres de 1915 et de 1927, apparaissent ici différenciés et richement nuancés de distinctions subtiles ; beaucoup de découvertes nouvelles viennent s'y ajouter. Démontrer ceci nous conduirait trop loin. Mais chacun devinera la joie secrète qu'éprouve un « ancien » lorsque, jour après jour, l'expérience, la vie et les livres d'un « jeune » aussi brillant que l'est J. Piaget confirment les hypothèses et les conclusions auxquelles il avait cru pouvoir s'arrêter.

La connaissance de l'enfant est en marche. Rien ne saurait l'arrêter. Par delà l'apparence actuelle, par delà ce siècle de catastrophes que nous présagent les pessimistes et les pseudo-sages dont la vue se limite à l'immédiat, sachons voir le « Siècle de l'Enfant ». Ellen Key l'avait prédit. L'avenir prouvera qu'elle avait raison.

Ad. Ferrière.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

« ASEN »

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

Institut MONNIER

Ecole nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. : Etranger, **25** fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIIIe

Tél. Anjou 53-71. Chèques Postaux: Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE
pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen ratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

CONGRÈS DE CHELTENHAM ; COMPTES RENDUS ET COMMUNICATIONS

Mlle M. Klein. — Nécessité de la psychanalyse chez certains types d'enfants difficiles.

Mlle M. Macaulay. — Une nouvelle expérience en matière de coopération entre parents et éducateurs.

Dr Chang-Peng-Chun. — Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne.

L'Activité des Instituts médico-pédagogiques :

a) T. A. Rodger. — Le rôle du tempérament en orientation professionnelle.
b) Mme C. L. C. Burns. — Problèmes de conduite sociale et méthodes de traitement.

Sir Sarvenaïü Radakrishnan. — La liberté spirituelle et l'Education nouvelle.

Susan Isaacs. — La liberté personnelle et la vie de famille.

Mme S. Matsner-Gruenberg. — Liberté individuelle et vie familiale (*symposium*).

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. FÉVRIER 1937 No 125

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. N° 125 Février 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Nécessité de la psychanalyse chez certains types d'enfants difficiles

Par Mme Mélanie KLEIN (*Angleterre*)

Il existe des enfants difficiles chez qui les moyens thérapeutiques habituels se montrent inefficaces : changements favorables de milieu, influences éducatives, occasions fournies à l'enfant de jouer ou de se livrer à des occupations de son goût ou utiles à son cas, etc. Ces méthodes, quelque bienfaisantes qu'elles se montrent dans nombre de cas, échouent ou n'atteignent pas de résultats décisifs chez les enfants dont les défauts sont profondément enracinés.

Si l'on envisage les causes de plusieurs difficultés affectives chez les enfants, on pourrait dire, de façon générale, qu'elles émanent de deux sources. Circonstances défavorables, en particulier durant les premiers jours de leur vie ; celles-ci font peser sur l'esprit de l'enfant tout un ensemble d'effets mauvais. En second lieu : tendances agressives personnelles qui font naître dans son esprit des sentiments de peur ou de culpabilité, bien qu'ils commencent par être dirigés contre les personnes dont il dépend et auxquelles il est le plus attaché : sa mère, en toute première ligne. Même lorsque les circonstances sont favorables, il arrive que les tendances et fantaisies de l'enfant liées au sentiment de peur — tendances qui se développent de façon naturelle dans son esprit et sont en relation avec la vie instinctive — donnent lieu à des difficultés psychologiques sérieuses. Par ailleurs, quelque défavorables que soient les circonstances, on ne saurait leur attribuer la cause unique des troubles, car les tendances et fantaisies de l'enfant lui-même jouent un rôle primordial dans les *effets* que ces expériences exerceront sur son esprit. Ceci explique pourquoi les influences et changements de milieu ne suffisent pas toujours ni nécessairement à écarter les difficultés. Si celles-ci sont dues à des conflits inconscients profonds, plutôt qu'à la pression externe des circonstances, il sera impossible d'en venir à bout par quelque méthode que ce soit qui ne pénètre pas jusqu'à la source de ces difficultés. Voilà pourquoi certaines sortes de troubles relèvent uniquement de la technique de la psychanalyse, capable d'atteindre les causes inconscientes des conflits de l'enfant.

Parmi les types divers de difficultés que les méthodes pédagogiques ou autres ne sont pas à même de résoudre et où seule la psychanalyse peut parvenir à des résultats efficaces, je choisirai un exemple qui me paraît bien propre à illustrer ma thèse.

Les enfants du type que j'examinerai ici, si on leur témoigne de l'amitié, semblent incapables d'y répondre ; ils n'éprouvent aucune affection réelle. Ils sont en général extrêmement défiants, bien qu'ils sachent voiler ce sentiment. Ils sont inéduquables, au sens propre du mot, car, bien qu'ils témoignent parfois d'une docilité apparente, ils ne sont conduits à cette attitude que par peur et désir d'échapper aux punitions ou dans le but d'obtenir certains avantages.

Jean, douze ans, fut amené aux services

de psychanalyse pour inhibition à l'étude et difficultés de caractère. Famille pauvre et simple, mais intelligente. Il donne l'impression d'un enfant défiant et timide qui évite de vous regarder dans les yeux ; mais en même temps on le sent capable d'être arrogant et enclin à des accès de violence et de cruauté à l'égard des autres enfants. Quoique Jean soit très désireux de frayer avec ses maîtres et avec ses camarades, il n'y parvient pas ; on le considère définitivement comme insociable et impopulaire. Il est enclin à mentir et à voler ; on ne saurait lui faire confiance. Aucune affection pour personne. Quoique hypocrite à certains égards — par exemple, sachant cacher son trouble sous une apparence trompeuse, — il n'est pas porté à simuler de l'affection, il résiste aux gens et ne se confie à qui que ce soit.

A l'analyse, il apparaît que Jean ne croit à l'affection ni à la confiance de personne ; avant tout il ne croit à aucun bon sentiment chez lui-même et c'est là la raison pour laquelle il se défie d'autrui. Son adaptation — pour autant qu'il s'est adapté — a été principalement causée par la crainte, par le désir d'éviter les ennuis ou d'en tirer profit. Une autre cause importante à l'appui de ses efforts pour s'adapter est sa peur obsédante qu'on le croie différent des autres enfants et sa crainte anxieuse qu'on se moque de lui et qu'on l'humilie, ce qui le conduit à éviter d'être remarqué. Il est incapable d'affection réelle et la gentillesse a rarement suscité chez lui une réponse. Ces manifestations ont été gravement influencées par la mort de la mère de Jean, survenue il y a quelques années. Il l'aimait beaucoup, et sa sœur aussi, mais, après la mort de la mère, leurs relations devinrent moins satisfaisantes et il semble perdre son affection pour sa sœur. Pour son père, Jean n'a jamais eu de réelle affection, bien qu'il se gardât d'entrer en conflit avec lui.

La psychanalyse a révélé que la mort de la mère n'a pas été la cause fondamentale du développement défavorable qui a suivi, bien qu'elle ait considérablement aggravé la situation. Des accès de violence d'un caractère définitivement asocial et même criminel, survenus au cours des séances de psychanalyse, ont révélé des faits remontant à la première enfance. Il avait eu alors une crise de rage tout à fait grave du fait qu'une bouteille trop chaude lui avait été présentée alors qu'il la savait trop chaude. Intense avidité et, en relation avec ce fait, impulsions destructives très violentes à l'égard de sa mère après chaque mécontentement et privation, ont donné lieu à une grande anxiété : il craignait de lui avoir fait du mal ; ou plutôt, il avait peur de lui faire du mal lorsqu'il sentait sourdre en lui le sentiment de haine. Un conflit insoluble naquit ainsi qui détermina tout son développement subséquent. La personne dont il était le plus aimé se trouvait être celle qui se trouvait le plus exposée à sa haine, parce que c'était d'elle qu'il attendait le plus de témoignages d'affection. Cet amour avide fut aussi l'origine de son intense jalousie : il ne tolérait pas que quiconque pût jouir de son amour ou de son attention.

C'est un trait caractéristique de l'esprit infantile que les fantaisies, agressives associées aux impulsions destructives sont ressenties comme un danger réel pour la personne qui en est l'objet et susciter un sentiment de culpabilité. Si l'enfant n'en est pas entièrement possédé, ces anxiétés et sentiments de culpabilité donnent tout de suite naissance au désir de réparer les choses ; un milieu favorable contribuera dès lors pour beaucoup à modifier le développement ultérieur. Mais si, pour une cause ou pour une autre, cette lutte profonde entre les impulsions destructives, et, d'autre part, le sentiment d'amour et les tendances constructives n'a pas trouvé une solution plus ou moins satisfaisante durant les toutes premières années de la vie, ceci exerce une influence sur toutes les relations futures. La psychanalyse — et c'est là l'un des effets fondamentaux qu'elle produit — revivifie les sentiments et impulsions en conflit, de quelque nature qu'ils soient : amour, haine, défiance, culpabilité, craintes, etc. Au contact avec l'analyse, ils se concentrent momentanément sur lui, ce qui permet de les soumettre à l'analyse.

Revenons à Jean. Ses tendances agressives et ses craintes ont été très lentes à se manifester, mais se sont modifiées plus tard dans une certaine mesure. Lors de la mort de sa mère, toutefois, cet événement lui apparut comme une confirmation de sa crainte que ses violentes tendances sadiques aient abouti au résultat attendu. Son sentiment de culpabilité en fut énormément accru et sa confiance en ses bons sentiments à lui et en ses tendances constructives, diminuée dans la même proportion. Plus encore : il éprouva qu'il ne serait plus capable d'aucun lien dans ce monde car, dans son esprit, il estimait avoir détruit la source de toute bonté.

Durant l'analyse, des sentiments d'amour et de confiance se firent jour à l'égard de l'analyste, alternant avec des mouvements de haine violente et des désirs de destruction ; mais il mit toute son énergie à refuser,

ALBUMS - JEUX DU PÈRE CASTOR

Jeux d'observation, de comparaison, d'attention, de lecture :

A.B.C. DU PÈRE CASTOR	4 à 10 ans	12 fr.
LES TROIS OURS	3 à 8 ans	6 fr.
CHACUN SA MAISON	4 à 10 ans	6 fr.
CHACUN SON NID	6 à 12 ans	6 fr.
FAITES VOTRE MARCHÉ	4 à 12 ans	10 fr.
CHEZ NOUS IL Y A	6 à 13 ans	10 fr.
6 MÉTIERS	7 à 14 ans	10 fr.

Jeux d'observation et de déduction, auto-correctifs :

DE FIL EN AIGUILLE	6 à 12 ans	6 fr.
ILS FONT COMME ÇI	6 à 12 ans	6 fr.
UN JOUR DE VACANCES	6 à 12 ans	6 fr.

Des puzzles... Jeux de géométrie, de dessin et de composition :

JEUX DE FORMES	4 à 12 ans	7 fr. 50
RONDS ET CARRÉS	6 à 12 ans	6 fr.

Chacun de ces albums est l'équivalent d'une véritable **BOITE DE JEUX** *contenant de 6 à 15 jeux différents et se prêtant à une quantité de combinaisons.*

Demandez le Catalogue spécial gratuit de la Collection

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, Rue Racine, 26 — PARIS (6e)

à soi-même autant qu'à l'analyste, ces sentiments d'amour grandissants.

Un jour, au cours de l'analyse, Jean me récita un petit couplet français où un petit chat jouait avec le peloton de laine de la grand'mère incarnait l'analyste qui lui avait grand'mère se dirigeait vers lui, mais le chat lui échappait saisi d'une crainte panique ; un peu plus tard pourtant, le chat revenait, car il savait bien qu'au fond la grand'mère était bonne et patiente. Jean réalisa soudain que, dans son esprit, la bonne grand'mère incarnait l'analyse qui lui avait montré tant de patience. Mais cette réalisation spontanée de ces sentiments amicaux à mon égard fut suivie d'une explosion de violence où il me lança son couteau (heureusement émoussé) et me manqua tout juste. Il ajouta que s'il m'avait atteint, ça ne lui aurait rien fait et qu'il n'éprouvait aucun sentiment de regret de ce qu'il avait fait et n'y attribuait aucune importance. Un peu plus tard, lors de la même séance où il m'avait ainsi attaquée, il me dit qu'il y avait deux choses que je ne devais jamais répéter : « aimer » et « tuer ». Cette réaction violente peut s'interpréter comme suit : en prenant conscience de son amour et de sa gratitude à mon égard, il a ressenti d'autant plus vivement que sa mère, qu'il avait aimée et que je symbolisais alors à ses yeux, avait été aussi l'objet de ses désirs de destruction ; amour et haine cohabitaient en lui, d'abord parce qu'elle n'avait pas satisfait ses désirs violents et intenses, puis parce qu'il avait craint qu'elle ne lui rendît la pareille, ce qui avait eu pour effet d'accroître sa haine, son anxiété et sa méfiance de la personne même que l'enfant attaquait dans son imagination. Lorsqu'il prit conscience qu'il m'aimait, sa crainte se fit jour de me détruire, comme il avait, dans son imagination, détruit sa mère. Cette crainte l'amena à me prouver, par son attaque, combien il pouvait devenir dangereux pour moi et à voir du même coup si je chercherais à me venger. Son ancien conflit entre amour et haine et sa crainte pour le salut de l'être aimé étaient réapparus dans toute leur violence et le possédaient tout entier. Sentant qu'il était en proie à une passion intense et incontrôlable, incapable de supporter des privations, inapte à contrôler ses tendances meurtrières, il était furieux de réaliser qu'il aimait une personne alors qu'il se rendait compte, en même temps, du risque qu'elle courait d'être en but à ses attaques.

Un détail permet d'illustrer ce fait. Jean avait coutume d'apporter avec lui des friandises qu'il réservait spécialement à cette fin et qu'il consommait au cours des séances de psychanalyse. Il le faisait pour une part dans le but d'être capable de réfréner ses explosions de violence contre moi. Un jour, après qu'il eût fait brûler une grande quantité de papier dans ma chambre, il me dit : « Je n'aurais pas fait ça, si j'avais eu des friandises avec moi. » Il en était déjà venu à comprendre que, dans la mesure où il évitait (où il ne refoulait pas directement) les privations, il était mieux à même de contrôler ses tendances agressives.

Jusque là, il avait enseveli son amour, parce qu'il ne se croyait pas capable d'aimer quelqu'un sans mettre du même coup cette personne en danger. Il avait donc pris à cœur d'écarter violemment de lui les influences amicales. D'où le fait que ses tendances constructives et sa foi en elles se sont trouvées inhibées.

Comme je l'ai signalé déjà, très tôt, au cours de son développement, les sentiments de culpabilité résultant de ses impulsions agressives à l'égard de la personne aimée ont conduit au désir de réparer le mal fait dans son imagination. Ces vœux de rétablir les choses, de les remettre en bon état est le fondement de toutes les tendances constructives ; ils influencent toutes les activités créatrices et productives subséquentes, aussi bien dans le domaine de l'étude que dans celui du développement intellectuel.

Jean était tellement possédé par le danger de ses tendances destructives qu'il n'était plus capable de croire en ses tendances constructives. Le fait que ses tendances à réparer ne se développaient pas, et sa méfiance envers tout et chacun, étaient responsables aussi bien de son incapacité à acquérir des connaissances, que de son inhibition intellectuelle en général et de toutes ses autres difficultés.

En même temps que l'analyse lui permettait de prendre conscience des motifs inconscients de ses difficultés, sa violence diminua, sa capacité d'apprendre et sa sociabilité s'accrurent considérablement. Il apprit à établir de bons rapports avec autrui, s'attacha vraiment à certaines personnes et toute son attitude se modifia de façon réjouissante.

Je tiens à insister sur ce fait important du lien primitif qui relie entre elles les impulsions agressives et les tendances constructives. Leur point de jonction est l'amour et, dès lors, le sentiment de culpabilité envers la personne qu'on a offensée en imagination. C'est pourquoi ce lien primitif peut se trouver rompu si les sentiments de crainte et de faute en viennent à prendre le dessus. Si, dans l'esprit de l'enfant, un équilibre ne peut être atteint entre amour et haine, entre impulsions agressives et efforts pour réparer

le mal, les sentiments d'amour et tout ce qu'ils impliquent sont entièrement anéantis.

Les vraiment bons éducateurs, inspirés par une compréhension psychologique authentique, ont en effet toujours vérifié que le fait de manifester de la confiance envers les bonnes intentions de l'enfant et de croire en elles, même s'il n'est pas facile de les détecter, est quelquefois le bon moyen de les amener à se manifester et de les fortifier. Mais, comme nous l'avons vu, ce moyen lui-même échoue bien souvent. Si les sentiments d'amour et de bonté sont si profondément enfouis que, pratiquement, c'est comme s'ils n'existaient plus, il est vain de faire appel à eux.

En outre, dans les cas comme celui que j'ai rapporté, toute tentative d'affection, tout ce que l'enfant pressent comme un appel à ses bons sentiments, suscite immédiatement son anxiété et ses soupçons. Car, dans les couches profondes de son esprit, il sent qu'on ne peut pas avoir confiance en lui à cause de ses impulsions agressives incontrôlables et qu'il vaut mieux, pour autrui et pour lui-même, que les gens demeurent sur leurs gardes à son égard. Avec un enfant de ce type, c'est seulement par l'analyse de ses impulsions et imaginations agressives et des différentes anxiétés auxquelles celles-ci donnent lieu, que le psychanalyste *découvre* (au sens étymologique du mot) les sentiments de culpabilité nés de ces impulsions et trouve alors accès auprès des sentiments d'amour qu'ils recouvraient.

Concluons en constatant que le traitement spécial entrepris par un psychanalyste compétent peut être un adjuvant utile à l'éducation dans les cas où il se révèle comme indispensable. Il est vrai que bien des difficultés se manifestent pour appliquer de façon générale le traitement psychanalytique. Il arrive qu'il dure longtemps ; il ne peut être entrepris qu'individuellement : un seul enfant à la fois et plusieurs fois par semaine. Il se présente toutefois des cas où un traitement psychanalytique plus court atteint des résultats de grande portée que l'on n'eût pu obtenir avec aucune autre méthode. Rappelons aussi qu'actuellement beaucoup d'efforts, de temps et d'argent sont consacrés à tenter de stabiliser et d'élever des enfants qui, comme j'ai essayé de le montrer, ne sont pas en mesure de bénéficier de ces méthodes. Le fait qu'il ne nous est pas encore donné d'appliquer ce traitement d'une façon plus générale ne doit pas nous faire perdre de vue que, dans nombre de cas — des cas plus nombreux qu'on ne le soupçonne — la santé mentale et l'éducation ne sont possibles que si l'enfant est soumis à un traitement psychanalytique. Rappelons-nous également qu'il y eut une époque où la seule idée que tous les enfants recevraient un jour une éducation comme celle qui leur est donnée aujourd'hui, eût semblé une pure utopie.

Lorsqu'on comprendra de façon plus générale que, pour certains enfants, la psychanalyse est d'une importance fondamentale, on trouvera les voies et moyens pour étendre ce mode de traitement à tous ceux qui en ont besoin.

UNE NOUVELLE EXPÉRIENCE

en matière de coopération entre Parents et Educateurs

Par Miss Mary MACAULAY,

Conférencière ambulante du Conseil « Foyer et Ecole » de Grande-Bretagne

L'expérience dont il va être question a été faite à l'Ecole féminine du Comté de Wirral. Elle a été exposée dans la revue anglaise *Parents et Maîtres* du Conseil « Foyer et Ecole » de Grande-Bretagne, dont le siège est 29 Tavistock Square, à Londres W. C. I.

« Des réunions de discussions pour parents ont été tenues régulièrement à cette école depuis son ouverture en 1931, écrit Miss Marjory Chambers, la directrice. Nous avons donc été extrêmement heureuses d'accepter la suggestion du Conseil « Foyer et Ecole » qu'une de nos réunions fût dirigée par Miss Mary Macaulay lors de sa visite à Liverpool en janvier. Le sujet choisi fut : « La croissance de l'enfant » et Miss Macaulay a prononcé une allocution si riche et de si haute inspiration que nos premières questions furent : « Quand Miss Macaulay reviendra-t-elle ? » et : « Ne serait-il pas possible de faire en sorte qu'elle parlât à nos jeunes filles ? » Il en résulta que Miss Macaulay consentit à passer avec nous une semaine en février. » Chaque jour des réunions ont eu lieu, le

plus souvent à 11 h. 30, à 15 heures ou 16 h. 30 et à 20 heures, pour les différentes classes de jeunes filles et, le soir, successivement, pour les parents, les mères en particulier et le corps enseignant.

Peu de parents se sont dérangés pour la première séance, mais bientôt cent mères vinrent et, le dernier soir, cent vingt pères et mères. Les premières causeries aux élèves s'adressaient aux grandes ; mais cinquante lettres parvinrent à la direction demandant que des plus jeunes pussent y assister aussi Finalement 300 jeunes filles de 11 à 17 ans reçurent l'enseignement de Miss Macaulay. En développant son sujet : la croissance de l'enfant, elle montra que la vie est une conquête spirituelle qui comporte un risque et qui consiste à développer des puissances nouvelles. D'une façon toute concrète et vivante, elle a montré quel est le développement physiologique et psychologique dès la naissance et à travers l'adolescence. Les phénomènes de la naissance et de la sexualité y figuraient à leur place respective, les premiers à l'occasion de la période infantile et de la façon de répondre lorsqu'un enfant pose quelque question à ce sujet ; les autres lors de la troisième causerie sur l'adolescence et en réponse aux questions posées. Ces entretiens ont éveillé un vif enthousiasme chez les jeunes filles. Elles ont posé un grand nombre de questions intelligentes ; à plusieurs d'entre ces questions il était urgent d'apporter une réponse claire.

Conséquence remarquable et inattendue de ces causeries , un sentiment de joie accrue dans l'école. Elle s'est manifestée par plus de dignité, de confiance, d'aisance dans l'expression et a frappé aussi bien les parents que les institutrices. Ceci était dû au sentiment de libération éprouvé par les jeunes filles, du fait qu'elles avaient eu l'occasion de discuter librement des sujets qu'elles avaient refoulés jusque là. Corps enseignant, élèves, parents avaient le sentiment d'avoir fait une expérience importante et désormais les jeunes filles se sont senties prêtes à s'ouvrir en toute franchise à leurs parents et à leurs institutrices en ces matières. Le motif profond de cette nouvelle attitude réside toutefois dans le fait que Miss Macaulay a su donner à tous une vision nouvelle et une compréhension plus haute des mystères éternels de la vie. C'est comme si un souffle du large était venu nettoyer les âmes et les remplir d'un esprit de vie. Et Miss Marjory Chambers d'ajouter à son rapport : « Merci à elle d'avoir approfondi notre conscience et de nous avoir donné un sentiment plus vif de liberté et d'amitié, de telle sorte que corps enseignant, parents et jeunes filles se trouvent unis dans la recherche d'une vie plus riche appuyée sur l'effort et sur la discipline. »

Plusieurs écoles ont demandé à faire la même expérience, mais Miss Macaulay a tenu à souligner que celle-ci n'est possible que là où, comme à Wirral, règne une atmosphère amicale, exempte de sentimentalité.

Après avoir fait connaître ces faits à ses auditeurs, Miss Mary Macaulay a ajouté ce qui suit.

***

Le rapport de l'Ecole de Wirral montre que, par la coopération des parents et des maîtres, des causeries psychologiques adressées aux élèves et portant sur la croissance de l'enfant ont été inaugurées en Grande-Bretagne. Bien que la tentative en soit au stade de l'expérience, il vaut la peine d'en dire quelques mots. Sans doute faudra-t-il quelques années pour se rendre compte de l'influence de ces entretiens, mais en attendant il y a déjà des points intéressants à relever. L'expérience de Wirral a été suivie en effet de plusieurs autres.

La méthode invariable consiste à commencer par l'enfance et à montrer, de façon plus dramatique que scientifique, le devoir qui résulte du fait que cette période est celle où s'accomplit l'œuvre utile et importante de la croissance. Les instincts et intérêts qui se manifestent aux différentes étapes de la première enfance sont présentés de façon vivante, au moyen d'anecdotes suscitant du plaisir et des éclats de rire. La croissance apparaît comme un tout : le côté biologique n'est pas séparé des aspects psychologique et spirituel. De cette façon, l'exploration de son propre corps par le petit enfant, la joie qu'il éprouve au fonctionnement de son organisme et les premières questions qu'il pose sur l'origine de sa vie viennent s'intégrer naturellement et aisément dans l'ensemble de l'histoire de la croissance. Ceci écarte le risque d'éveiller des sentiments d'ordre sensationnel et éveille un intérêt intelligent et le sens de la responsabilité à l'égard de la question du développement pris comme un tout.

Quant au nombre et à l'âge des enfants, on peut dire que, pour la première causerie d'ordre général, peu importe leur nombre ; dès 11 à 12 ans et au-dessus, les âges peuvent se trouver mêlés. Cette première conférence traite de façon large de la période infantile, ne s'appesantit guère sur l'enfance (car les instincts et intérêts de cet âge ne se prêtent pas bien à une présentation faite à des enfants) et évoque simplement les débuts des transformations que subissent le corps et l'esprit au moment de la puberté. Elle tend

à donner aux jeunes élèves le sentiment de la dignité qu'il convient d'observer en ces matières et aux plus âgées celui de leur responsabilité. Celles qui n'ont pas encore atteint la puberté sont d'avides questionneuses et portent aux petits bébés un intérêt très vif. Elles sont capables de s'attaquer à une foule de problèmes, mais s'attachent invariablement à ceux qui sont pratiques et utilitaires : santé, habitudes ou formation des tout-petits. Pour les causeries suivantes, s'adressant aux fillettes de 13 à 14 ans et au-dessus, il est bon de laisser de côté les plus jeunes. Dans certaines écoles, on a laissé ensemble toutes les élèves, dans d'autres, on a pris à part certains groupes de classes ou d'âges. Ceci a dépendu des préférences de la directrice et des circonstances. Aux jeunes filles ayant atteint l'adolescence, il convient de parler à part des autres et de leur donner l'occasion de poser des questions correspondant au degré de leur développement.

Jusqu'ici, on s'est adressé à un nombre relativement peu élevé d'écoles de toute sorte: élémentaires, secondaires, privées et publiques ; les unes dans les bas-fonds ou les quartiers pauvres des villes, d'autres fréquentées par des milieux aisés, d'autres encore situées dans des quartiers riches. Il est amusant de constater combien il y a peu de différence dans les questions posées par les enfants selon leur état social, sur les points développés dans les causeries ; par contre ceux des milieux pauvres témoignent d'une expérience bien plus grande, due aux conditions misérables qui sont les leurs. Tous apportent manifestement le même intérêt au récit de la croissance.

On a fait aussi des causeries dans des écoles de garçons. Ici encore, il n'y a pas de différence capitale à signaler dans l'intérêt suscité, et ceci même quand il s'agit de la croissance des tout-petits. Les questions posées indiquent pourtant une certaine différence quant au ton et aux points soulignés. Il faudra revenir là-dessus lorsqu'un nombre plus grand d'expériences aura été fait.

Quant à la façon de poser les questions et d'y répondre, dans certains cas les enfants les ont posées par écrit à la fin de chaque séance ou après une série de conférences, et on leur a consacré une période spéciale. Dans l'une des écoles, il y avait une boîte aux lettres durant la semaine des causeries (qui avaient lieu chaque jour pendant une heure) et la dernière séance a été consacrée tout entière à répondre aux questions des élèves. Pour d'autres, des jeunes de 16 à 19 ans, j'ai utilisé un tableau noir pour illustrer mes causeries sur l'âge mûr au moyen de diagrammes de mon invention. Les questions ont témoigné d'une grande variété d'intérêts et les élèves ont attaqué le sujet d'une façon extrêmement intelligente et pratique. Ceci illustre le besoin urgent des jeunes gens d'avoir une vue claire et intelligente de leur propre nature et de leurs besoins. Ces questions n'ont jamais rencontré aucune difficulté ; elles étaient posées spontanément et avec animation. Il y en a eu toutefois qui eussent exigé plus d'attention personnelle qu'il n'était possible de leur en apporter dans un cours collectif.

Voici, à titre documentaire, quelques questions typiques posées. Commençons par les filles :

1. Pourquoi certains bébés ne peuvent-ils être nourris au sein à leur naissance ?
2. Faut-il enseigner aux bébés à croire au Père Noël ?
3. Si on loue les petits bébés, est-ce que ça les rend vaniteux ?
4. Quel est le meilleur moyen de surmonter la timidité ?
5. Pourquoi est-ce que les films qu'on appelle éducatifs ne sont pas bien intéressants ?
6. Comment une femme sait-elle si et quand elle aura un bébé ?
7. Est-ce qu'on peut aimer à 16 ans ?
8. Est-ce que l'argent accroît le bonheur dans le mariage ?
9. Qu'appelle-t-on l'appel du sexe ?
10. Si l'ovule est féminin, comment peut-il en sortir un garçon ?
11. Les fillettes peuvent-elles éprouver de la passion pour des femmes mariées ?
12. Est-ce la faute des parents si un enfant n'a pas une attitude franche devant la vie ?

Questions typiques de garçons :

1. Y aurait-il une différence chez un bébé qui serait nourri à n'importe quel moment au lieu de l'être à intervalles réguliers ?
2. Comment feriez-vous pour enseigner à un bébé à surmonter sa peur de l'obscurité ?
3. Faut-il introduire des superstitions dans la vie d'un enfant ?
4. Comment commenceriez-vous la religion pour un enfant ?
5. Pourquoi est-ce que le corps change tellement vers l'âge de 12 ans ?
6. Quelle est la meilleure chose à répondre à un enfant quand il demande comment il a été fait ?
7. Quand nous commençons à nous disputer entre nous, qu'est-ce qu'il faut faire ?
8. Dites-moi, s'il vous plaît, le meilleur moyen de traiter un enfant nerveux et retardé ?
9. D'où ça vient-il quand une personne est par trop critique ?

10. Comment puis-je m'empêcher de rétorquer ?

11. Est-ce que les gens apportent plus d'attention dans des leçons ou dans leurs plaisirs ?

12. Des parents peuvent-ils empêcher leur fille ou leur fils d'aller avec des gens de l'autre sexe quand ils ont au-dessus de 14 ans ?

Voilà sûrement une action de l'avenir qui n'en est, ici en Grande-Bretagne, qu'à ses débuts. Cette action a commencé spontanément ; elle s'est développée au fur et à mesure des besoins ressentis. Ma prière unique est que l'ange à l'épée luisante demeure en garde sur elle et lui conserve spontanéité et naturel, abondance de rire et de vie, quoique fondés en science et compris avec sérieux.

Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne

Par le Dr Chang-Peng-Chun,
Professeur de Philosophie et d'Education à l'Université de Nankai (Tientsin-Chine)

J'estime que c'est pour moi un grand honneur d'être appelé à prendre la parole cette année au Congrès de l'Association pour l'Education Nouvelle.

Le titre de ce discours contient deux termes plutôt vagues : *culturel* et *créateur*.

Pour ce qui est du mot *culture*, il y a diverses conceptions nationales et diverses manières individuelles de l'envisager. Pour la majeure partie, culture signifie quelque chose qu'ils ont et que les autres n'ont pas.

Le mot créateur est lui-même assez ambigu. Il sert parfois à qualifier quelque chose que nous avons le désir de faire quand nous n'avons pas, pour le faire, des raisons suffisantes... Mais il importe de partir de quelque point de vue concret, à savoir, le phénomène des contacts inter-culturels dans le monde moderne.

Tout au long de son histoire, le monde a été témoin de ces contacts. Tous les peuples ont connu les échanges : apports et emprunts. Il n'est pas de nation qui soit 100 % originale. Il en est peut-être qui le pensent !... Toutefois, le phénomène des contacts interculturels dans le monde moderne est plutôt unique. Il diffère des phénomènes semblables du passé sur deux points principaux : d'abord, le processus a été infiniment plus rapide qu'il ne fut avant que commençât l'époque dite moderne.

La culture européenne moderne s'est répandue sur le monde dans une période de deux ou trois cents ans. C'est là un processus beaucoup plus rapide que le même processus dans les âges antérieurs. De plus, cette diffusion s'est accompagnée d'un certain potentiel de force, et donc d'une certaine intensité de conflits. Je sais que quelques-uns d'entre nous se demandent si le type de choses actuel, la marque spéciale imprimée aux objets par la culture moderne est à tous égards satisfaisant. Il est ici des âmes d'une sensibilité déliée qui, j'en suis sûr, s'interrogent sur ce qu'il faut faire pour le sauver de toute catastrophe imminente.

Quoi qu'il en soit, le fait est que la culture moderne a réellement touché le monde entier. Il faut commencer par reconnaître sincèrement ce fait ; ensuite, nous nous demanderons ce que, de ce fait, il faut faire.

Le choc de la culture européenne moderne avec les autres cultures — cultures qui, elles, sont pré-industrielles — nous a donné, par suite de leurs réactions, des espèces ou des types variés de réajustements. Certains peuples ont immédiatement pénétré dans ce courant de culture moderne et appris à s'adapter relativement avec facilité. D'autres l'ont fait avec hésitation, d'autres ont échoué. Aujourd'hui, en gros, dans le monde entier, se fait jour une attitude différente de celle qu'on trouvait dans les deux dernières générations. On ne pense plus que l'opposition est la méthode la plus productive. Il s'ensuit que la suggestion suivante a été souvent faite : sauvegarder ce qui est bon dans sa propre culture et emprunter aux autres ce qu'elles ont de bon. Cette phrase, on l'entend à tous les échos.

Elle a l'air fort libérale et bon nombre d'entre nous, sans doute, l'approuveraient. Toutefois, si l'on pousse un peu plus avant, on découvre que cette attitude n'est pas assez profonde, car elle laisse au moins deux questions sans réponse ; et ces questions sont d'importance.

Quand on nous dit de sauvegarder dans notre culture ce qui est bon et d'emprunter aux autres également ce qui est bon, on a aussitôt envie de demander : « Qu'est-ce que le bien ? Quel est le critère de jugement du bien ? Quand savons-nous que telle chose est bonne ? » Voilà une question à laquelle il

faudrait répondre. L'autre est la suivante : « Quelle va être *la nature* du processus de réajustement (sauvegarder et emprunter) dans ce complexe d'activités culturelles ? » Cette question, il va sans dire, implique l'analyse de la psychologie sociale et l'analyse du contrôle rationnel.

Il s'ensuit que l'attitude libérale ci-dessus définie laisse sans réponse deux questions fondamentales : 1° Quel est le *bien ?* Comment déterminer ce qu'il est bon de retenir et d'emprunter ? 2° Quelle est la *nature* du processus de conservation et d'emprunt propre aux activités culturelles ?

Je ne me propose pas de répondre en détail à ces deux questions. Vous aimeriez naturellement me demander ce que serait mon attitude. Après tout, ce problème est très important. Il nous intéresse tous. J'oserai dire tout d'abord : débarrassons-nous de la notion, vieille au moins d'un demi-siècle, de l'Orient et de l'Occident. D'ordinaire, les termes généraux sont le lieu caché d'une foule de préjugés. Je veux dire par là que je crois qu'il y a beaucoup d'Orients et beaucoup d'Occidents, et tous ces Orients comme tous ces Occidents empruntent quelque aspect à la culture moderne. Ici, devant nous, il nous est loisible de voir sans effort plusieurs Orients et plusieurs Occidents. Détruisons donc cette manière de penser compartimentée pour penser selon des habitudes socialisées, selon des comportements de groupes, des climats de culture, des genres d'expression nationale ou raciale. Ces choses sont concrètes, au lieu que les autres : Orient, Occident, ne le sont pas et sont susceptibles de conduire à des impasses désagréables. Après tout, nous nous sommes occupés d'un problème très général, qui consiste à n'avoir qu'un mot pour définir un grand nombre de croyances. Nous allons avancer un peu plus : nous allons penser en termes de contacts inter-culturels, soit parmi nous, soit parmi les divers groupes que nous représentons — peut-être que certains de ces groupes ont le même héritage historique et que d'autres ont un héritage différent ?

Demandons-nous donc ce que nous entendons par l'expression : « réajustement créateur ». On ne peut pas toujours demeurer au niveau de l'opposition ! En fait, l'histoire nous apprend que même pendant les conflits, nous apprenons les uns des autres. Nous sommes affectés sans cesse par nos propres ennemis : la simple notion de conflit n'est pas satisfaisante. « Compromis » est aussi un mot indéfini. Quel nom donner dès lors ? Je propose le mot de « réajustement créateur ». Qu'est-ce que cela peut bien signifier ? Est-ce encore un de ces termes qui désignent quelque pieux souhait ? Est-ce un pur désir ? Si oui, nous avons le droit, une fois de plus, de ne pas nous en contenter. Voyons donc si nous en pouvons tirer quelque chose de concret.

Pardonnez-moi si, à ce point de mon discours, j'emprunte mes exemples à la Chine ! Jusqu'ici, j'ai parlé en tant que moderne, à présent, je vais parler en tant que Chinois moderne. La culture chinoise, comme vous le savez, a une histoire longue et assez ennuyeuse, très ennuyeuse même, pour ceux qui sont obligés de l'étudier. Le monde européen moderne est venu en Chine avec un sens nouveau de la puissance, sens dû à l'usage de tout l'équipement industriel contemporain. Des événements malheureux se produisirent, dès le commencement du XIXe siècle, et jusqu'à la fin ; on peut dire que c'est un siècle de conflits et de malentendus.

Auparavant, les choses chinoises étaient mieux comprises du monde occidental. Je ne parlerai pas des contacts remontant à l'histoire romaine, ni de ceux des XIIIe et XIVe siècles quand certaines choses furent importées de Chine en Europe, moins les choses dont on a l'habitude de parler comme la poudre et la boussole, que des choses plus utiles comme par exemple le papier et l'imprimerie. Le savant du monde moderne ne découvrit le fait concret du transfert du papier et de l'imprimerie de Chine en Europe qu'il y a une vingtaine d'années. Jusque là, on croyait que l'un et l'autre s'étaient développés en Europe de façon autonome, mais grâce à des fouilles contemporaines, des traces ont été relevées permettant d'affirmer que le papier et l'imprimerie ont voyagé par étapes dans la direction de l'ouest. En Chine, le papier fut inventé au deuxième siècle A. D. et l'imprimerie était largement utilisée cinq cents ans avant qu'elle le fût en Europe. J'en viendrai à des temps plus récents : au XVIIIe siècle. Les contacts entre la Chine et l'Europe étaient alors assez étroits, mais la lecture et l'intérêt général pris aux affaires du monde n'étaient pas aussi répandus qu'aujourd'hui. Toutefois, les intellectuels et ceux qui lisaient savaient quelque chose de la Chine, tels les penseurs du XVIIe et du XVIIIe siècle ; en France, des hommes du siècle des « lumières », comme Voltaire, Diderot, le Comte d'Orsay ; en Allemagne Leibniz et Goethe ; en Angleterre Gibbon, Goldsmith, Addison, etc...

En Chine, pendant 2300 ans environ, les types de caractères écrits n'ont guère changé ; ainsi est-il facile de lire aujourd'hui des choses écrites voilà 2300 ans. Je ne veux pas suggérer pour autant que vous deviez vous

trouver tenus de commencer l'étude du Chinois...

Quoi qu'il en soit, au cours du XVIIIe siècle, la culture chinoise fut introduite en Occident parmi les penseurs, d'une part et, d'autre part, dans le menu peuple par l'usage d'objets tels que le thé, la porcelaine, la laque, les ouvrages de métal.

Le réajustement de la Chine depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à il y a dix ou quinze ans, — c'est-à-dire pendant une génération environ — se caractérise par le désir d'un emprunt hâtif au monde occidental moderne. On pourarit dire : il y a eu d'abord une période d'autonomie, d'autarchie, de suffisance à soi-même ; puis, voilà une génération, un emprunt hâtif à l'Occident, enfin, depuis dix ou quinze ans, se développe une attitude nouvelle qui est celle d'un réajustement créateur.

Mais vous seriez pleinement justifiés à me demander ce que j'entends par l'expression : « réajustement créateur ». Qu'implique donc ce mot, direz-vous ? Puis-je vous dire qu'il implique trois choses :

1° la conscience affective d'une frange d'insatisfaction. Rappelez-vous bien cette phrase !

2° une enquête extensive en vue des suggestions et de stimulations ;

3° la libération de l'esprit créateur.

1° Qu'entendons-nous par « une frange d'insatisfaction » ?

Dans tous les pays, nous faisons les choses, habituellement, grâce aux habitudes, à la tradition. Les psychologues nous ont dit que 99 % de nos actes sont dus à la tradition et à l'habitude. La frange d'insatisfaction commence là où l'on sent que la manière traditionnelle d'approche, de réaction, de comportement, de vivre, d'agir, n'apporte pas la satisfaction ; voilà donc la frange d'insatisfaction !

Si nous voulons profiter des opportunités et des stimulations infinies que nous offre le monde moderne, il nous faut d'abord essayer de trouver dans nos manières de vivre traditionnelles quelque insatisfaction. Sinon, l'appréciation des autres cultures demeurera quelque chose de rigide, une appréciation des lèvres : « C'est beau ! » « C'est gentil ! » Dieu sait ce que le mot « gentil » peut qualifier de choses !

Mais si, réellement, nous voulons profiter des possibilités de stimulation du monde moderne, nous vivrons dans un monde de périls, mais aussi d'opportunités; tout dépend de l'usage que nous ferons de ces opportunités ! Si nous voulons les utiliser, la première chose à faire est d'obliger notre sensibilité à appréhender la frange d'insatisfaction propre à notre propre type d'existence.

Vous allez me dire, par exemple : « La manière traditionnelle de peindre ne me satisfait pas ; j'ai donc abouti à une frange d'insatisfaction ». Bien entendu, il faut, d'abord, que vous connaissiez la tradition. Il y en a tellement qui se targuent d'être mécontents sans rien savoir de ce qui a été accompli dans le passé; alors, si quelque jour ils créent quelque chose, il advient, le plus souvent, qu'ils répètent ce qui déjà a été fait bien des fois. Il faut donc tout d'abord que nous ayons au moins la connaissance de notre propre culture. Il faut découvrir « la frange d'insatisfaction » dans tout ce qui s'écrit, dans la poésie, dans les affaires sociales, et dans mille autres choses.

2° Une enquête extensive en vue de stimulations et de suggestions. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que nous ne délimiterons pas l'étendue de notre enquête. Le monde moderne est si merveilleux que nous avons bien des chances pour découvrir comment d'autres peuples font certaines choses. Il faut donc que notre enquête soit extensive — aussi extensive que le permet notre courte vie humaine.

Si, par exemple, vous êtes expert dans l'art de peindre et ressentez quelque insatisfaction devant le genre naturaliste, ou le genre impressionniste, vous pouvez étendre le champ de votre enquête. Je suis heureux de dire qu'il en est beaucoup pour le faire. De même aussi dans le domaine du théâtre expérimental. Pourquoi nous en tiendrions-nous à un étroit secteur ? Elargissons notre enquête ! Mais que ce soit, s'il vous plaît, afin d'y trouver suggestions et stimulations et non pas en vue d'un emprunt hâtif, d'une copie servile.

3° Le troisième point s'intitule : la libération de l'esprit créateur. Comment nous libérons-nous et de quoi ? Nous nous libérons de l'inertie des formules, de l'attitude d'esprit qui consiste à considérer les formes culturelles comme si elles ne pouvaient être brisées, comme si elles étaient tombées du ciel.

J'ai entendu dire : « l'attitude scientifique est née en Europe, il n'y a donc que les races européennes qui puissent être scientifiques ». Voilà une manière de penser en quelque sorte « congelée ». En d'autres termes, toute forme de culture déjà formulée doit avoir eu pour exister des circonstances conditionnantes. Comment est-elle parvenue à l'être ?

Ce n'est qu'en scrutant les circonstances conditionnantes de chaque forme culturelle prise à partie par notre enquête que nous nous libérerons. Si nous ne nous libérons, l'esprit créateur ne se développera pas. Un travail d'invention ne peut se faire qu'après ce processus de libération, qu'après que nous

aurons fragmenté toutes ces choses formulées, non pas, certes, par goût de la destruction, mais par désir de comprendre et pour savoir comment elles ont pu exister. C'est alors seulement qu'on est dans les « coulisses »... En résumé : après le processus consistant à maîtriser certaines choses de l'expérience passée en vue de suggestions et de stimulations, il reste à rechercher les circonstances conditionnantes grâce auxquelles ces choses ont pu se produire. C'est alors qu'on suscite ce qu'on peut appeler « l'esprit créateur ». C'est alors que l'esprit est libre. Il n'est plus besoin de regarder toutes choses comme autant de touts indivisibles. On peut dire : « Dans de telles circonstances, je pourrai faire cela ». Voilà ce que j'appelle le résultat d'un réajustement créateur.

Il y a en Chine des gens aujourd'hui qui se demandent : « Est-ce que la Chine est modernisée, ou bien est-elle occidentalisée ? » Quelques-uns d'entre nous soutiennent qu'il ne s'agit ni de modernisation ni d'occidentalisation, mais d'un réajustement créateur. Il ne s'agit pas d'apprendre quelque chose de n'importe qui, mais d'accueillir de quelques-uns suggestions et stimulations. Après tout, mes amis, dans votre conception de la Nouvelle Education, il ne s'agit pas d'apprendre, mais de stimuler et de suggérer, n'est-il pas vrai ?

Je suis sûr que vous voudriez avoir au moins deux ou trois illustrations. Prenez, par exemple, l'étude des sciences par les Chinois, puis, en second lieu, l'appréciation contemporaine en Europe de la peinture et du théâtre chinois.

Quand j'étais jeune, nous avions l'habitude de ne lire que des manuels occidentaux pour les sciences. Peu à peu, nous ressentîmes une certaine insatisfaction : les lecteurs ne comprenaient pas. Ils devaient répéter la deuxième loi de ceci et la troisième loi de cela... Ces formules à retenir semblaient peu conformes à la manière chinoise de penser. En fait, l'attitude dite scientifique n'est pas si éloignée du type d'esprit chinois. Ce type d'esprit est plutôt réaliste. Nous n'avons jamais produit de mythologie et, en matière de logique, nous n'avons donné qu'un lamentable et trouble système ; par contre, nous avons largement développé les cadres sociaux et les organisations politiques — bien que cela puisse paraître étrange à ceux qui pensent que la Chine est toujours dans le chaos.

L'important est de savoir quelle est la meilleure méthode pour apprendre la science aux Chinois et non pas de leur ingurgiter des manuels écrits par les savants d'Occident. Mais comment ? Il y a des gens qui pensent que les Occidentaux ont toujours été scientifiques ; ils ont l'air d'oublier ce que faisaient leurs ancêtres au Moyen-Age. Quand ils disent que les Occidentaux ont toujours été matérialistes, ils omettent ce qu'ils furent dans ce temps-là. Ils sont induits en erreur par l'ignorance de ces circonstances conditionnantes indispensables à l'existence de certains types dominants, soit dans le domaine intellectuel, soit dans le domaine social.

Je ne crois pas qu'il soit possible de traiter de la chose en cinq minutes, mais permettez-moi de suggérer qu'il pourrait bien y avoir certaines choses dans les circonstances conditionnantes qui soient plus que scientifiques. Quand cette période scientifique se développa, on essaya de s'en référer à l'antiquité grecque, mais franchement, c'était un bond extrême, comme d'un nouveau riche qui, une fois enrichi, essaie de trouver une généalogie pour sa famille.

Vous dites que les Européens furent toujours scientifiques, mais qu'étaient-ils donc au Moyen Age ? Le problème est le suivant : essayer de s'assurer quelques-unes des conditions nécessaires pour une approche scientifique. D'abord, l'extension donnée aux voyages, à l'exploration, aux découvertes, engendre celle des comparaisons et des contrastes. Si vous supprimez contrastes, comparaisons et collections, vous ne pouvez avoir le type moderne d'approche scientifique !

Les collections ? Quand ont-elles commencé ? Vous connaissez tous ce type de choses du XVIe siècle qu'a décrites le dilettante Bacon. C'était un écrivain suggestif ; il était le Wells de ce temps. Si vous considérez votre Société Royale, vos musées, etc., quand ont-ils commencé ? Non certes dans des temps primitifs ; ils sont modernes.

Contrastes — comparaisons. — Cela est vrai de toute méthode scientifique. Nous exerçons nos enfants à faire des collections et des choses.

Parlons à présent de la foi dans l'évidence. Qu'entend-on par là ? Prenons un exemple. Supposons que chacun d'entre nous soit né dans cette salle, n'en soit jamais sorti et n'eût connu que ce type de chaise. Peut-être que quelque sage, parmi nous, aurait trouvé un symbole ou une définition pour cette chaise. Ainsi, si quelqu'un d'entre nous voulait s'instruire, il suffirait qu'il apprenne et se rappelle cette définition de la chaise et il ne serait pas même besoin qu'il regarde la chaise elle-même.

Supposons qu'un jour nous découvrions qu'on peut ouvrir les portes, aussitôt nous sortirions et verrions une bonne douzaine au moins de types différents de chaises. Alors nos sens fixeraient leur observation sur ces chaises. Nous rentrerions alors, nous penserions au type de chaise que seul nous con-

naissions tout d'abord et nous nous querellerions avec le sage à propos de son texte. Voilà ce que fait depuis cent ans le monde moderne.

J'ai pris un vif intérêt autrefois à lire certains cahiers de bord des premiers explorateurs de l'Amérique. Ils allèrent en Amérique et virent des hommes quelque peu différents de ceux qu'ils connaissaient. Aussitôt le type des hommes de chez eux leur devint évident. Un enfant qui n'avait jamais été que dans la compagnie de sa mère ne sut ce qu'elle était que lorsqu'il eût vu un certain nombre d'autres femmes. Ces premiers explorateurs s'en allèrent en des lieux nouveaux et relatèrent dans leur journal des choses différentes de ce qu'il y avait chez eux. Alors, ils commencèrent à jeter un regard neuf sur toutes choses et à mettre leur foi non plus dans les textes des premiers sages, mais dans l'évidence sensible.

Sans cette foi concrète dans l'évidence sensible, la science moderne n'eût pas pu se développer. Elle n'est pas une chose d'esclave. Elle est une hypothèse audacieuse, le rêve d'un nouveau ciel et d'une terre nouvelle, le rêve de : « Donnez-moi un point d'appui et je soulèverai le monde. » Mais par quoi est inspiré ce rêve d'un nouveau ciel et d'une terre nouvelle ? Par des possibilités de larges explorations, d'immenses voyages.

J'ai dit à mes étudiants : « Allez-vous en par la ville, ouvrez les yeux, voyez les choses, créez des contrastes, des collections, des expériences. » Quelques-uns, particulièrement brillants, disaient : « Est-ce que ceci n'est pas dû à cela ? » Encouragez ce mouvement, dites-leur d'écrire leurs observations, puis, envoyez-les ailleurs ! L'idée, c'est de multiplier leurs expériences ; alors, quand ils ont à étudier la science moderne dans des livres, ils l'abordent avec une lueur de joie dans les yeux. Ce n'est pas la machinale répétition des lois de la science comme si c'étaient les préceptes des sages ; car si vous étudiez les sciences comme vous étudiez Aristote ou comme l'on étudie, chez nous, la doctrine de Confucius, vous n'aurez que des étudiants sans initative et sans personnalité.

Voilà un exemple pour illustrer ce que je disais tout à l'heure des circonstances conditionnantes ; vous pourrez alors vous en servir pour créer chez l'étudiant une attitude de réajustement créateur.

L'autre exemple consiste à voir comment les formes culturelles chinoises peuvent servir à stimuler et à suggérer dans le monde moderne certaines choses créatrices. Prenez la peinture, par exemple. Nous savons tous qu'il y a eu une exposition d'art chinois à Londres, que beaucoup d'entre vous ont vue et admirée. C'était bien, mais poussons un peu plus avant. Etait-ce bien ? « Oh ! dites-vous, c'était si agréable ! » Oui, sans doute, mais au lieu d'une réflexion si superficielle, ne pourrions-nous pas creuser un peu notre expérience ? Voilà toute la question. En d'autres termes, il y a l'appréciation du visiteur de musée qui est favorable, mais je veux un réajustement créateur. Qu'est-ce à dire ? Il faut que vous preniez conscience, en regardant la peinture moderne, d'une certaine frange d'insatisfaction. L'un des meilleurs critiques en cette matière est, selon moi, feu Roger Fry. Lisez son essai « *Transformations* » dans le volume intitulé : « Quelques aspects de l'art chinois. »

Comment expliquer cette harmonie ? Je suis sûr que vous l'avez sentie. Vous passeriez votre vie dans la compagnie de cette peinture sans ressentir jamais la moindre dissonnance. Quelle philosophie de la vie recèle-t-elle ? Pour Roger Fry, cela serait dû réellement à une certaine conception de la nature et à une certaine conception de l'esprit. Cette conception de la nature provient, il va sans dire, d'un certain sens ou rythme. C'est réellement un rythme vital.

Autre exemple: Pourquoi un professeur tel que moi, un maître pur et simple, s'intéresse-t-il au théâtre chinois ? Je m'y suis intéressé pour cette raison qu'il a fallu transplanter le théâtre classique chinois d'abord à New-York voilà cinq ans, puis, l'an dernier, en Russie. Le théâtre aujourd'ui ne s'intéresse plus au réalisme naturaliste ou au naturalisme photographique. Nous en avons assez, des détails.

Il s'ensuit que le théâtre moderne a tenté des efforts dans le sens de la simplicité, de la synthèse et de la suggestion. Or, le théâtre chinois avec sa longue tradition (trop longue, peut-être : notre théâtre n'a atteint une complète organisation de l'unité dramatique qu'au XIIIe siècle) a lui-même porté une attention particulière à une certaine technique que j'appellerai, en gros, la stylisation ou, si vous préférez, à la création d'un certain alphabet au lieu de mouvement. De plus, cette stylisation est basée sur deux éléments : 1° elle est solidement enracinée dans l'actualité ; 2° elle est satisfaisante au point de vue esthétique. Voilà pourquoi ce théâtre pouvait être — je ne dirai pas tant apprécié que compris.

La chose importante est d'aboutir dans le théâtre moderne à la frange d'insatisfaction et de voir s'il est possible de faire intervenir quelque suggestion stimulante — sans accepter aucune imitation — afin qu'elle serve au progrès du théâtre.

L'activité des Instituts médico-pédagogiques (1)

T. A. Rodger (Angleterre). **Le rôle du tempérament en orientation professionnelle.**

Le psychologue spécialiste d'orientation professionnelle possède un double critère du succès remporté dans une activité. Un individu est considéré comme bien adapté à sa profession quand il est satisfait de son travail et qu'on est satisfait de lui. Aucun critère n'est en soi adéquat. Il y a des gens qui sont assez satisfaits de leur travail et qui pourtant y échouent, parce qu'ils le font mal. D'autres accomplissent leur travail avec beaucoup de compétence et pourtant en sont mécontents. L'insuccès des uns vient de ce qu'on n'est pas satisfait d'eux, celui des autres, du fait qu'eux ne sont pas satisfaits ; sans parler de ceux qui ne sont pas contents et dont on n'est pas content.

L'étude des insuccès est, pour le psychologue, d'une importance immense. De même que les recherches sur les cas mentaux difficiles font avancer la connaissance de la santé mentale, de même l'étude des insuccès profite à l'orientation professionnelle. Le plan qu'adopte le psychologue pour étudier l'individu qui recourt à ses conseils est fondé sur sa connaissance des causes générales d'insuccès.

Dans les deux cas — non-satisfaction de soi ou d'autrui — les insuccès peuvent être dus à un talent insuffisant : trop peu d'intelligence — ou trop ; — manque de dons (pour l'aptitude mécanique, par exemple) ; — ou talent spécial gâché parce que non utilisé Plus nombreuses toutefois que les lacunes de talent sont les lacunes du tempérament. Le sens de ce mot est vaste. Il embrasse les intérêts d'une personne, aussi bien que ses goûts: goût, par exemple, de fréquenter d'autres gens, aptitude à diriger, possession de soi, patience, amabilité, esprit studieux. Tout cela importe pour le choix de la vocation. Le psychologue s'en occupera donc tout autant que des talents.

Comment procédera-t-il ? Commençons par les intérêts. Comme on peut ranger en gros les occupations sous trois chefs : intellectuelles, pratiques et sociales, le psychologue commencera par là pour étudier les intérêts. Il interrogera sur les intérêts intellectuels (travail de bureau), pratiques (travail de l'ingénieur), sociaux (commerce ou enseignement, impliquant le talent de frayer avec le prochain).

Nous n'utilisons pas de tests pour cela ; principalement, je dois le dire, parce que le temps nous manque. Cette recherche des intérêts n'a qu'une valeur indicative générale. Elle ne révèle que les intérêts de l'individu au moment où on l'examine. Elle ne nous apprend rien sur leur développement. Or celui-ci importe, à un haut degré, vous le savez. Nous utilisons donc le moyen de l'enquête. Nous réunissons autant de faits et d'opinions que possible de l'individu lui-même et de ceux qui sont le mieux en position de le connaître, parents et maîtres. Nous cherchons à confronter le tableau de ses intérêts actuels avec la façon dont ils se sont manifestés dans le passé. Le chemin parcouru nous permet d'inférer jusqu'à un certain point leur développement futur.

Nous procédons de même pour l'étude des dispositions personnelles : sociabilité, art de diriger, possession de soi, etc. Nous commençons par en dresser la liste. Cette liste, comme je l'ai dit, a pour fondement les causes possibles d'insuccès telles qu'elles apparaissent de façon générale, causes intellectuelles, pratiques et sociales.

Si nous n'utilisons pas de tests, c'est que nous n'en avons pas trouvé qui nous apportent quelque chose de neuf. Les faits et opinions récoltés nous suffisent. Nous y ajoutons les nôtres et tout cela aboutit à une opinion qui vient se ranger sous l'une des cinq rubriques de notre échelle. Voici comment nous procédons :

Supposons que l'on ait à taxer un garçon de 16 ans, de l'école secondaire, au point de vue possession de soi. On commence par préparer une définition globale des caractéristiques à examiner. Puis on procède à l'enquête sur la présence — ou l'absence — de ces traits chez le sujet étudié. On les compare à ceux de dix enfants de son âge et de sa condition. Est-il le meilleur, on lui met la note *a* ; le pire, la note *e* ; parmi les bons, la note *b* ; parmi les moins bons, la note *d* ; moyen, la note *c*. Le psychologue concentre ainsi son attention sur chaque point, avec précision. Bien entendu, il ne se croit pas infaillible ; il ne s'en oriente pas moins dans la bonne direction.

Voilà, en bref, comment nous étudions le

(1) Le traducteur, dans les pages qui suivent, a conservé aux Instituts médico-pédagogiques leur nom anglo-saxon de cliniques d'orientation pédagogique (Child Guidance Clinics).

tempérament. On obtient ainsi un coup d'œil d'ensemble des éléments qui se compensent les uns les autres parmi les intérêts et les dispositions de l'individu. Je n'ai pas besoin d'ajouter que l'apparence superficielle du tempérament d'une personne est loin d'être un guide sûr pour le travail d'orientation professionnelle. C'est ainsi que le désir de se vouer à une haute occupation intellectuelle a souvent sa raison d'être dans un besoin de surcompenser une infériorité intellectuelle réelle. Il y en a peut-être plus encore qui ambitionnent une carrière indépendante d'où l'on domine la masse, parce qu'ils se sentent inaptes à frayer avec le prochain.

De pair avec l'étude du psychologue dans sa connaissance du tempérament individuel, il y a, rappelons-le, l'étude tout aussi importante des exigences qu'imposent au tempérament les occupations diverses. Ces recherches viennent se ranger, dans leurs grandes lignes, selon le même plan général. Dans chacune de ces études le point de départ est l'étude des causes d'insuccès.

⁂

Mme C. L. C. Burns (Angleterre). **Problèmes de conduite scolaire et méthodes de traitement.**

Quand on parle d'école, on pense souvent au genre d'école auquel on est familier. Je connais bien les écoles élémentaires. Et si je connais peu les problèmes que posent les écoles privées ou les grands internats, je me représente que tous les enfants, sous leur épiderme, sont frères et sœurs. Je me demande toutefois si les enfants de la campagne présentent les mêmes problèmes que ceux des quartiers encombrés de Birmingham. Pour le moment, je suis portée à croire que non. J'habite une ferme avec mon fils de deux ans et demi : il passe sa journée à casser des pierres, à s'en servir pour construire des passerelles, à faire connaissance avec la vie et avec la mort (il m'a gratifiée ce matin à déjeuner d'un : « T'as l'air d'un poulet mort, mamie ») et à examiner différentes sortes d'excréments. Je ne puis m'empêcher de penser que, dans un cadre pareil, les enfants ont chance de se développer mieux qu'à la ville. J'en viens aux trois problèmes que nous rencontrons à l'école : vagabondage, vol et agressivité.

I. Sous la rubrique *vagabondage*, je fais rentrer le refus d'aller à l'école, la peur de l'école, aussi bien que les absences non justifiées et les départs anticipés. Permettez-moi de diviser les causes du vagabondage en trois classes :

a) Peur de l'école due à la peur d'être puni ou à la crainte de difficultés rencontrées dans le travail. On peut appeler cela de la *scholaphobie*. A la clinique d'orientation pédagogique, on fait tout pour diagnostiquer et écarter cet ordre de causes. La victime désignée, c'est l'enfant arriéré, mou, qui a été promu, trouve son travail plus difficile que jamais et se voit puni (on rencontre ici un arrière-plan de neurose). Peut-être la loi sur la fréquentation scolaire est-elle un peu trop stricte. Récemment j'ai jugé bon de demander l'autorisation, pour un enfant de 13 ans, de quitter tout à fait l'école ; je considérais dans le cas particulier que c'était le seul moyen de rétablir sa santé mentale.

b) Anxiété au sujet de la santé. Voici un cas récent qui s'est présenté à la clinique : une fillette de 12 ans ne voulait pas aller à l'école, parce qu'elle avait l'impression d'y étouffer et éprouvait le besoin de boire de l'eau toute la journée et toute la nuit. Nos recherches nous ont fait découvrir que sa mère ne cessait de bavarder sur la maladie et sur la mort.

c) Causes affectives familiales. Une enfant avait peur d'aller à l'école et s'en tenait à l'écart parce qu'elle prétendait y être battue. Ceci n'était pas vrai. Nous avons découvert que le père était un matamore qui était souvent absent de chez lui ; quand il y était, il ne prenait pas garde à sa fillette, ce qui n'empêchait pas, comme il arrive souvent, qu'elle était très entichée de lui. On a persuadé le père de s'occuper un peu de son enfant et de l'amener quelquefois lui-même à l'école. La peur de l'école a bientôt disparu.

II. *Vol*. Il existe, dans le cas du vol, des centaines de causes et de facteurs possibles, mais puisque nous traitons ce problème dans ses rapports avec l'école, je voudrais examiner brièvement le cas de l'enfant mou et arriéré en corrélation avec le vol. Une forte proportion des enfants qui volent appartient à ce type (Q. I. de 70 à 85) et une plus grande proportion encore marque un retard mental de deux ans ou plus en matière scolaire. Est-ce là *la* cause ou l'une des causes principales de la délinquence ? Je préfère penser que c'est là sans doute un grand obstacle pour tout enfant, mais que la cause de la délinquence est plus profonde. Elle gît dans les facteurs du tempérament, dans les facteurs affectifs et dans les conditions sociales et économiques de la vie de l'enfant. Un enfant découragé, rancuneux, plein de lacunes, surtout s'il a le sentiment de son infériorité, constitue de toute évidence un terrain de propagation pour l'action antisociale, et là où d'autres facteurs déplorables

entrent en jeu, un enfant de ce genre devient facilement un délinquant. Je pense donc que l'arriération n'est pas la cause fondamentale de la délinquence, mais qu'il faut toujours néanmoins en tenir compte. Comment l'orientation pédagogique peut-elle intervenir en faveur d'enfants de ce genre ? Ce n'est pas à moi de le dire, mais je sens que l'on ne fait pas assez pour eux. L'enfant retardé provient en général d'une famille inintelligente et s'y trouve en général tout naturellement à sa place. Les tempéraments instables et déficients sont bien plus exposés à commettre des délits.

III. *Agressivité.* Comme le vol, celle-ci est causée par divers facteurs. A l'école, c'est en général le maître qui en est l'objet. La cause peut en être à ce dernier, à ses interventions malavisées ou à ses lacunes propres. Il peut arriver aussi que le maître soit à la hauteur de sa tâche, mais qu'il devienne, aux yeux de l'enfant, le substitut des parents (image parentale) et soit dès lors le point de mire de ses projections affectives. Pour déterminer les causes de l'agressivité, il faut donc connaître l'enfant et constater s'il réagit normalement à des actes malavisés ou anormalement à des actes parfaitement avisés.

Ceux qui travaillent dans les cliniques d'orientation pédagogique sont souvent accusés de parler de façon trop théorique et de ne pas fournir des explications assez nettes de ce qu'ils font. Il est difficile d'en rendre compte brièvement par des paroles, tout d'abord parce que chaque cas présente des problèmes spéciaux et doit être traité en conséquence, de telle sorte que, si nous voulions rendre claires nos explications, il faudrait exposer une longue série de cas concrets et ceci ne pourrait avoir lieu sous une forme ramassée et dramatique, car notre travail, en lui-même, est lent. Pour chaque cas qui se présente à nous, il faut commencer par déterminer les lacunes générales de l'enfant ; la clinique d'orientation pédagogique a affaire aux circonstances actuelles et n'a pas à traiter, par exemple, les causes profondes, comme pourrait le faire la psychanalyse. L'orientation professionnelle ne trouvera pas nécessairement le meilleur traitement pour chaque cas ; il serait abusif de le prétendre. Si un enfant est nerveux, s'il a peur de l'école parce qu'il craint de ne pouvoir suivre l'enseignement, il arrivera souvent que l'école de plein air atteindra des résultats meilleurs que la clinique. Et même là, ce ne sera pas tant le plein air qui sera en cause, mais les classes peu nombreuses, l'absence d'efforts trop intenses, le régime diététique et la sieste du milieu du jour. Parfois il suffit de changer l'enfant de foyer ou d'école pour qu'il arrive à surmonter ses difficultés spéciales ; mais il se rencontre aussi nombre de cas où il faut mettre en jeu toutes les ressources dont dispose la clinique d'orientation pédagogique pour triompher du déséquilibre de l'enfant et de son inadaptation à la maison et à l'école.

La Liberté spirituelle et l'Education nouvelle

par Sir Sarvepalli Radhakrishnan

Professeur, Vice-Chancelier de l'Université de Waltair aux Indes
Professeur de religions et d'éthiques orientales à Oxford
Membre du Comité international de Coopération intellectuelle de la Société des Nations

L'Europe, a-t-on dit, vit sous la menace de la guerre. Nous, ici, ne sommes pas gens à juger quoi que ce soit inévitable ; ce serait là renoncer à l'effort de la lutte et subir la suggestion. Nous ne sommes pas les victimes de forces insurmontables. Nous sommes des êtres humains doués de raison. Il est donc de notre devoir de considérer d'où provient cette menace suspendue sur nos têtes. Que faut-il faire pour prévenir le mal, soit pour un temps, soit, si possible, pour toujours ? Voilà ce que nous avons le devoir de nous demander.

Notre civilisation a progressé à grands pas, ces derniers temps : conquête de l'air ; suprématie sur de nombreuses énergies matérielles; transformations de natures déconcertantes. Même dans le domaine de la puissance humaine, celui de l'endurance physique, on a atteint des résultats remarquables. Tout cela est indéniable. Il existe également beaucoup de bonne volonté. Et pourtant un ressentiment profond se fait jour contre l'ordre de choses existant. D'où vient qu'en dépit de la bonne volonté qui règne dans le monde, nous nous sentions impuissants ? Il y a là un problème de psychologie à creuser.

De Dr Hadfield a déclaré que nous souf-

frons de conflits — conflits non seulement individuels, mais collectifs, nationaux — ; il s'agirait d'un état névropathique ; l'humanité fait des efforts, elle est pleine d'aspirations confuses, mais elle se trouve dans l'état du buveur qui voudrait renoncer à la passion et n'y parvient pas ; elle voudrait renoncer à la guerre et n'en trouve pas le moyen.

Qu'est-ce donc qui est responsable du fait que nous nous sentions ainsi impuissants en dépit de la bonne volonté, des vastes connaissances et de l'intérêt que nous apportons tous à la solution du problème ? La réponse est celle-ci : le désir de paix, dans les nations, est superficiel ; d'autres instincts, plus profonds, vont à l'encontre : désir de possession de quelques-uns, désir d'acquisition de quelques autres. Tout cela s'oppose au désir de paix.

Les nations sont le champ de bataille d'une série d'idées ; des conflits y divisent les esprits. Crise sociale, crise dans les affaires humaines, autant de projections de la division qui règne au sein des âmes, expressions extérieures de difficultés intérieures, de conflits intimes.

On a eu l'ambition d'établir la paix. Les grandes puissances ont gagné la guerre, mais, à l'époque où est née la ligue internationale pour l'Education nouvelle, elles ont, peut-on dire, perdu la paix. (*Applaudissements.*) Les occasions ont été énormes de s'entendre avec le reste du monde sur la base de l'amitié, de l'égalité et de l'honneur ; mais toutes ces occasions ont été manquées une à une : par le traité de Versailles, par la faillite de la Conférence du Désarmement, par celle de la Conférence économique mondiale, écrasées par l'ascension des dictatures sur le continent européen.

Qu'ont fait la S. D. N. et les puissances responsables de son existence ? Elles ont créé un monde fait de vainqueurs et de vaincus. Tant qu'il n'y aura pas une loi sur laquelle les gens puissent s'appuyer pour dire « Nous réclamons l'égalité de traitement ; nous réclamons un traitement honorable », tant que ce ne sera pas le cas, il sera impossible de rétablir le monde sur la base de la justice, de l'égalité et de l'humanité. Nous sommes responsables de la situation dans laquelle nous nous trouvons. Tant que nous ne serons pas parvenus à asseoir le monde sur la base de la liberté, nous ne pourrons nous délivrer de cette espèce d'hystérie qui résulte de l'instabilité émotive et du désordre affectif des individus.

Si l'on soumet les conditions du monde à une analyse psychologique, on constate donc, me semble-t-il, qu'il existe un conflit au sein de l'esprit des hommes en matière d'organisation politique, et tant que ce conflit ne sera pas résolu, il ne sera absolument pas possible d'établir la paix. C'est donc un choix fort opportun que l'on a fait en décidant d'étudier dans ce congrès les conditions d'une Société libre, car seule une Société libre est capable de fonder la paix sur une base sûre et saine. Il est de notre devoir d'établir exactement ce que nous entendons par une Société libre. On peut l'entendre dans des sens différents. Liberté est un de ces mots passe-partout qui font le délice des sophistes et le désespoir des penseurs. Que faut-il entendre par liberté ?

Un Anglais se lèvera et déclarera : « Ce pays est un pays libre » — « Pourquoi ? » — « Parce que chacun peut, dans le Hyde Park, proclamer ce qu'il pense, dîner au Ritz ou danser à Dorchester, envoyer ses enfants au *Ladies' College* ou à l'école de garçons de Cheltenham et passer ses vacances dans le sud de la France. Voilà les privilèges dont nous jouissons. »

On peut répondre : « Oui, c'est un pays libre ; mais pour qui ? Pour quelques-uns. Et c'est l'esclavage pour la grande majorité du peuple. » (*Applaudissements.*) Il ne s'agit pas d'accorder à quelques personnes le droit de jouir de privilèges, mais d'établir les conditions essentielles de toute vie civilisée et de les mettre à la portée des hommes et des femmes quels qu'ils soient. Voilà en quoi consiste la liberté. Il ne s'agit pas d'individualisme sans restriction à l'usage d'un ou de deux hommes ici ou là, ou d'une classe, ou d'une nation, comme nous parvenons lentement à nous en rendre compte. Tout cela constitue un danger pour d'autres individus, d'autres classes, d'autres nations.

Ce que le monde réclame, c'est l'harmonie organisée des libertés individuelles. Celles-ci doivent s'équilibrer. Elles doivent constituer ce qu'on appelle l'individualisme socialisé. La liberté des individus sera subordonnée aux intérêts d'une harmonie sociale fondée sur la raison. La liberté des classes sera limitée et même les nations auront à soumettre leur souveraineté à un contrôle international. Aussi longtemps qu'on ne parviendra pas à subordonner les intérêts nationaux à ceux de l'humanité plus vaste, il n'y aura aucune espèce de paix réelle. (*Applaudissements.*)

Et que faut-il faire pour établir cette paix ? Il faut distinguer la liberté du corps, celle de la pensée et celle de l'esprit.

Liberté du corps : possibilité pour chaque homme de jouir des conditions qui assurent son existence physique ; tout cela doit être garanti. Le monde est vaste : il est possible de pourvoir chaque homme et chaque femme des conditions essentielles du bonheur. Que

manque-t-il pour y atteindre? La volonté. La gloutonnerie, l'égoïsme des individus est la seule chose qui se mette en travers de la route et empêche de pourvoir tous les hommes des conditions nécessaires, suffisant à assurer leur existence physique. Les ressources ne manquent pas ; ce qui manque, ce sont la générosité, la clairvoyance, le courage. C'est parce que certaines gens ont le sentiment de l'insécurité qu'ils ont peur. Certaines nations aussi ont peur, pour la simple raison qu'on ne leur permet pas de s'assurer les conditions physiques élémentaires nécessaires à une vie facile. Tant qu'on n'écartera pas cette peur, ce sentiment de dépendance, les conditions actuelles mondiales se perpétueront jusqu'à la fin des temps. La liberté physique est chose essentielle.

Puis la liberté intellectuelle. Si tout homme que je rencontre se faisait l'écho de mes propres opinions et si tout le monde pensait comme moi, le monde deviendrait un cauchemar et il ne me resterait plus qu'à me suicider. (*Rires.*) La diversité est un élément constitutif de toute chose. Un homme n'est pas la copie, le double d'un autre. Tant qu'on n'accorde pas la liberté d'opinion, le pouvoir de penser ce qu'il plaît à chacun dans les limites d'une harmonie raisonnable, on ne parvient pas à atteindre les valeurs les plus nuancées de la civilisation.

Tout ce qu'il y a de précieux dans la vie est fondé sur le pouvoir de disposer de soi-même ; si vous le supprimez, si vous opprimez ce qu'il y a de vivant, d'organique et de spirituel chez l'homme, il ne restera plus rien, et le monde sera mort, terne et inhumain. Quand des religions et des organisations politiques exigent un conformisme absolu ; quand elles envahissent tout et suppriment la liberté, déclarant : « Nous exigeons que vous vous rattachiez à tels groupement ; nous vous y obligeons au nom d'un patriotisme supérieur » ; quand elles font des hommes des machines et réduisent les êtres au rôle de simples automates, comme elles tentent de le faire ; à ce compte là, il n'y a plus au monde de civilisation qu'il vaille la peine de préserver. (*Applaudissements.*) Je vous l'assure : on a beau posséder le bien-être physique, on a beau jouir d'une vie intellectuelle et d'un certain pouvoir, ces choses en elles-mêmes ne suffiront jamais à nous conduire vers cette liberté que l'on peut considérer comme caractéristique de l'être humain.

Aussi longtemps que l'on confond l'être humain avec l'être physique et l'être intellectuel, on s'arrête à l'apparence extérieure ; on le considère comme un atome naturellement égoïste ; on pense que les obligations sociales doivent lui être imposées par la force. On se refuse à reconnaître qu'il existe en l'homme un élément qui l'unit au monde entier et le fait *un* avec lui. Nier qu'il existe rien par delà le physique et l'intellect, c'est donc justifier la dictature.

Il y a des puissances qui vivent en nous, nous ne savons ni comment, ni pourquoi. En présence d'une grande œuvre d'art, d'une philosophie élevée, d'une œuvre littéraire de haute tenue, nous nous rendons compte qu'elles dépassent l'expression de l'esprit conscient ; elles expriment quelque chose de plus profond, une vie intérieure cachée qui se manifeste, qui s'efforce de se frayer une voie au travers de la matrice de l'intellect, de percer, si l'on peut dire, la croûte physique. Etre mû ou ému par ces forces, c'est se sentir « *un* » avec les énergies les plus vraies et les plus profondes du moi, c'est prendre contact avec le lien qui nous unit au monde entier.

Une parole profonde dit : « Le ciel repose en nous durant notre enfance. » Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela signifie qu'à la naissance, on éprouve un désir de fraternité, de communion, un sentiment d'union et d'unité avec tout ce qui vit. Le ciel, c'est ce sentiment d'unité et de communion qui enveloppe le petit enfant et dont nous, adultes, sommes privés. Au lieu de cela, on édifie une sorte d'armature intellectuelle, conventionnelle, avec toutes les complications auxquelles les tyrans de la politique et de la religion s'efforcent de nous soumettre et dans lesquelles nous nous engluons peu à peu. Voilà les forces qui s'emparent de nous et nous sortent de nous-mêmes. Voilà le véritable asservissement.

La liberté, c'est la résurrection à l'unité, c'est en quelque sorte la restauration de la totalité, de la vie intégrale. Voilà la plénitude que l'homme doit retrouver. C'est en vue de cette vie spirituelle, c'est pour atteindre à cette liberté spirituelle que nous avons reçu la vie dans ce monde. Voilà la destinée en vue de laquelle l'homme est né et cette évolution est la chose pour laquelle nous avons à faire effort et à travailler dans ce monde. Voilà en quoi consistent le terme et le but de l'existence humaine, le sens et la valeur de la vie.

Les dictateurs disent toujours : « Nous avons fait tout cela ; nous nous sommes efforcés d'amener les gens à penser par eux-mêmes. » Sir Percy Nunn a fait remarquer que l'éducation publique vise à la rectitude intellectuelle, à la discipline des buts, du caractère, et, a-t-il ajouté, à ce bon dressage qui constitue la moralité élémentaire.

D'accord. La rectitude intellectuelle est chose excellente. Discipline en vue du but qui vous est désigné et nécessité de se maîtriser pour l'atteindre. Bon dressage. Moralité élémentaire. Parfait. Et qu'en est-il de la moralité supérieure ? (*Applaudissements.*)

Nous avons atteint ces buts, nous assure-t-on. Mais les Russes ne déclarent-ils pas la même chose ? Les nazi et les fascistes ne soutiennent-ils pas qu'ils visent ces mêmes fins ? Or, je vous le déclare : cela ne suffit pas. Aussi longtemps que le but auquel on vise est d'ordre simplement intellectuel, on a affaire à l'un des aspects de la vie et non à la vie en elle-même. (*Applaudissements.*) On cueille, pour ainsi dire, les fruits de la vie, on s'attache à la frange extérieure, mais on ne pénètre pas dans la citadelle véritable qui constitue la grandeur de l'âme.

Qu'arrive-t-il, quand on voue son énergie au seul intellect ? Un vaste positivisme scientifique nous submerge. On n'aspire pas à croire à des religions qui s'égarent dans le domaine du surnaturel. L'homme se considère comme un élément de la nature et pense qu'il n'est autre chose qu'un enfant de la nature. Voilà l'espèce de positivisme auquel nous a conduits la préoccupation prédominante de l'intellect.

On vient vous dire : « Je vais m'efforcer de rendre votre vie noble et l'orienter dans un sens utile. » Vous avez l'impression de n'être guère plus qu'un ver, un parasite sans importance, vivant sans savoir pourquoi, car l'intellectualisme ne vous a sans doute pas donné de vous-même une idée plus haute. C'est ainsi que les Russes viennent vous déclarer : « Nous allons vous donner un but social. Voici un but qui vous confèrera la paix intérieure, qui apportera une signification à votre existence. » Les Russes ne sont pas le premier peuple à adopter cette technique ; mais les gens ne se contentent pas de cette sorte d'art de l'ingénieur social, conçu comme nécessité première de la vie. On désire quelque chose de plus. On a l'impression qu'on se voue à une besogne pour laquelle il ne vaut pas la peine de vivre. Les esprits plus raffinés se sentent écrasés et éprouvent un sentiment de vide dans leur vie. Ils estiment que de se borner à un rôle d'ingénieur social, ce n'est pas vivre une vie humaine. La vie ne consiste pas à réserver à la femme la poésie et la littérature, considérées comme faites pour elle seule, et à l'homme la tâche de manier des moteurs, considérée comme seule digne de lui !

Des personnages, dans le genre de Hitler, viennent nous dire : « Je veux combler cette lacune. Je veux mettre quelque chose ici. » L'autre jour encore, Hitler, précisément, a déclaré : « Je connais la voie que la Providence m'a préparée et j'y marcherai avec le sentiment de certitude d'un somnanbule. Je veux relever vos vies et leur donner une valeur et vous réaliserez alors que vous vivez pour accomplir une grande œuvre. » Parlant dans un Camp de Jeunesse et répondant au reproche selon lequel son organisation serait athée, il a dit : « On ne peut pas être un bon Germain et en même temps nier Dieu. Pour nous, servir l'Allemagne, c'est servir Dieu. Si nous agissons comme de vrais Germains, nous agissons en conformité avec la loi de Dieu. De quelque façon que ce soit, qui sert l'Allemagne sert Dieu. » Voilà bien la voie mauvaise par laquelle on exploite ce vide qu'est le positivisme scientifique.

Comme ce fut le cas immédiatement après les guerres napoléonniennes, où un grand nombre de cultes surgissaient, disant : « Croyez en moi ! », de même il en surgit de toute part avec le propos de mettre la main sur beaucoup de gens à intellect paresseux, qui ne savent que croire et à qui ils disent : « Croyez en moi ! » Tout cela montre de façon nette que les esprits des gens sont confus, pleins d'aspirations, sans savoir ce qui pourra les satisfaire. Voilà où nous en sommes.

Dans notre pays, notre conviction permanente est que le but de l'éducation est de conduire l'homme à la liberté spirituelle. Nous croyons que la nature de l'homme n'est pas anti-sociale, ni anti-morale. Il n'appartient pas au maître de rendre l'homme social ou moral. Les enfants de Dieu, cette matière première de l'humanité, possèdent une clairvoyance virginale ; ils sont portés de toute leur ardeur à fraterniser avec leurs compagnons de vie. Que faisons-nous de ces jeunes êtres ? Nous croyons devoir prendre soin d'eux, engendrer en eux de fausses « vérités », leur assurer que l'Allemagne nazi, par ci, ou l'Empire britannique, par là, est la chose la plus grande que la Providence ait faite, et qu'il est de leur devoir de nourrir cette ardeur et de la canaliser par ces voies particulières.

Nous mutilons la divinité naturelle de l'homme. Nous nous donnons le nom d'éducateurs. Avons-nous quelque sens de ce que nous faisons ? De ces enfants, faisons-nous des hommes ? Nous efforçons-nous de les orienter vers cette large sympathie qui pousserait les êtres humains à dire : « Tant qu'il y a un seul homme en prison, je ne suis pas libre ; tant qu'il existe une communauté en état d'esclavage, j'en fais partie ! » Avons-nous soin de nos jeunes gens et en faisons-nous des serviteurs de l'humanité ? Ne concevons-nous pas plutôt comme notre privilège spécial de mettre la main sur ces êtres

humains, remplis de curiosité, naturellement avides de s'identifier avec tout ce qui est humain, pour les amener à n'être guère que des parasites, Juifs ou Gentils, Grecs ou barbares ? Le plus grand de tous les Maîtres n'a-t-il pas toujours proclamé que notre devoir est de faire de nous des hommes, de nous connaître nous-mêmes, de nous découvrir nous-mêmes ? Socrate n'a-t-il pas dit et prouvé par sa vie même : « Je ne suis pas un citoyen d'Athènes ; je ne suis pas un citoyen de la Grèce : je suis un citoyen du monde ! »

Bouddha, le Christ, tous les grands hommes ont transcendé les conceptions nationalistes étroites et se sont considérés eux-mêmes comme membres du royaume de Dieu, sans admettre de restrictions.

Il est de notre devoir, si nous voulons rénover réellement nos vues et nos organisations éducatives, d'abandonner ces conceptions mesquines et stupides, et de revenir à un large idéal de liberté spirituelle. Il pourra nous arriver de nous tromper ici ou là, mais nul ne choisit le bien parce qu'il en espère un succès ; il le choisit simplement parce que c'est le bien. Que quelques-uns s'effondrent ; que d'autres régressent : à la marée montante, les vagues se brisent, elles aussi, sur la plage, mais l'océan, lui, avance quand même. Nous sommes les ouvriers d'une œuvre souveraine. C'est par ordre de Dieu que nous travaillons en faveur d'une communauté mondiale.

Pour développer cette espèce particulière de caractère, il ne s'agit pas tant de contrôler et de discipliner. Il faut dire : « Viens avec moi en un lieu désert et repose-toi un peu. » Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire : écarter toutes ces conventions que la société accumule sur nous ; pénétrer dans les profondeurs de notre être et découvrir si nous ne sommes vraiment pas autre chose que Grec ou barbare, Teuton ou Gaulois. Là, dans la nudité de l'âme humaine dépouillée, par delà le physique et l'intellectuel, découvrir si les choses ne sont pas toutes des illusions et des artifices qui nous ont été imposés du dehors. Voilà pourquoi méditation et heures de loisir nous sont prescrites. C'est aux heures tranquilles, quand notre pensée est lasse, quand nos esprits sont fatigués, c'est à ces moments-là que nous pouvons descendre en nous-mêmes, y découvrir ce lien qui lie l'homme à l'homme d'une façon infrangible et tenter de le fortifier pour le reste de nos jours.

Si seulement mes auditeurs, à ce congrès, voulaient bien comprendre qu'il ne faut pas se confiner soi-même à l'étude intellectuelle ! Il importe avant tout de présenter à l'esprit de l'enfant ce fait essentiel que l'Eternel embrasse l'univers entier et qu'il a pour siège et pour citadelle chaque cœur humain. Alors et alors seulement nous mériterons notre nom d'éducateurs, de maîtres selon l'Education nouvelle. (*Longs applaudissements.*)

⁂

A la suite de cette conférence, Sir Abdul Qadir, du Conseil de l'Inde, qui présidait, a ajouté entre autres : « Je suis reconnaissant aux organisateurs de ce congrès que, pour ce message, ils aient choisi précisément un orateur de l'Orient. Insister sur la valeur de l'esprit a toujours incombé à l'Orient. (*Applaudissements.*) Il est vrai aussi, bien qu'on paraisse l'oublier trop souvent en Occident, que la religion vers laquelle les Occidentaux se tournent et vers laquelle va leur amour, provient de l'Orient. Si l'on s'en souvient, au lieu d'éprouver les différences entre l'Est et l'Ouest et de se demander si Est et Ouest peuvent s'unir ou non, on se rendrait compte que c'est l'Orient qui nous apporte notre religion ; ce droit lui appartient comme le droit de voir chez lui se lever le soleil. Voilà donc vers quoi il faut se tourner si l'on veut chercher la lumière. Je suis heureux que Sir S. Radhakrishnan nous ait apporté ce matin un rayon si resplendissant de cette lumière. »

La liberté Personnelle et la vie de Famille

Le milieu familial.

Cette question est du plus grand intérêt aujourd'hui, puisqu'elle soulève un conflit politique et religieux en même temps qu'elle se rapporte à l'éducation. Ces aspects politiques, économiques et religieux ont été ou seront discutés en d'autres occasions pendant le congrès. Cependant, même en les laissant de côté pour nous occuper surtout des aspects psychologiques et éducatifs du problème, nous avons encore devant nous un vaste champ d'études.

Dans les difficultés et les controverses du monde moderne, la relation entre la liberté personnelle et la vie de famille est présentée de diverses façons. La plupart d'entre nous, qui tenons la liberté personnelle pour un bien de grand prix, considérons comme acquis que la vie de famille contribue nécessairement à nous l'assurer, ou bien la contrarie. Mais certains semblent suggérer que la vie de famille et la liberté personnelle n'ont rien à voir l'une avec l'autre ; ou encore, qu'elles sont opposées par essence.

Je m'efforcerai de montrer que la famille étant le lieu nécessaire de la vie individuelle et sociale, elle est la base indispensable de la liberté personnelle. Et cette opinion a deux points d'appui sur la science : l'étude des organisations sociales des types les plus divers, d'une part et d'autre part une meilleure intelligence de la croissance de l'esprit humain individuel, grâce aux techniques de la psychanalyse.

Conditions biologiques.

Avant de nous occuper des études sociologiques et psychologiques qui portent directement sur le sujet, il convient de rappeler certaines conditions biologiques sur lesquelles reposent, et l'institution de la famille et le développement des fins individuelles. En résumé, la famille humaine relève de deux faits biologiques qui, pris ensemble, lui donnent son caractère et sa fonction spéciale : premièrement la disparition de la périodicité sexuelle et l'émancipation de la sexualité humaine, par la rupture du lien qui l'attachait à la reproduction ; et deuxièmement la prolongation de la première et de la seconde enfance, le jeune être humain dépendant entièrement de son père et de sa mère, et orienté par eux dans toute sa vie instinctive.

Insistons un peu sur ces deux faits : certains changements dans la vie sexuelle de l'homme, déjà apparents parmi les babouins et les singes supérieurs, ainsi que l'a montré Zuckerman, prennent un tel développement que tout son horizon en est modifié.

La relation sexuelle du père et de la mère devient permanente et coexiste ainsi avec les années de jeunesse de l'enfant. Celui-ci dépend d'eux pour sa nourriture, sa sécurité et la satisfaction de ses émotions. Il ne peut les assurer lui-même. Son être même est composé de besoins, d'impulsions, et de sentiments dirigés principalement vers son père et sa mère, et il s'adresse à eux pour en obtenir la satisfaction. Et cependant, ses parents n'existent pas uniquement pour être à son service. Ils cherchent des satisfactions l'un par l'autre en même temps. De là naissent les conflits de l'amour, de la haine, du désir, de la frustration et de la colère, que nous sommes arrivés à connaître si bien en explorant les émotions des jeunes enfants, et les souvenirs des adultes.

En outre, les sentiments de l'amour, du désir et de l'intérêt se détachent de leurs origines biologiques primitives, et deviennent utilisables pour des fins personnelles et sociales complexes. Et le développement de la mémoire et de l'imagination permettent au passé et à l'avenir de devenir des réalités psychiques présentes. Ainsi évolue la famille, créant une tradition et portant l'avenir de la société dans son sein. Cependant, ces processus de changements biologiques, le détachement des sentiments et des impulsions de leurs fins biologiques primitives, et l'émancipation de l'enfant, échappant aux nécessités biologiques primordiales et acquérant des notions sociales, sont aussi les conditions essentielles du développement de la vie individuelle, de la personnalité et de la liberté personnelle.

Considérations sociologiques.

Passons maintenant aux considérations sociologiques : les anthropologistes admettent généralement aujourd'hui que l'unité biologique, père-mère-enfants, est aussi l'unité sociologique fondamentale. Quelque divers que paraissent être les types d'organisation sociale dans lesquels il est intégré, le groupe familial se rencontre toujours à l'intérieur de tout groupe social plus large. Il est à peine besoin de le rappeler, en ce qui concerne la plupart des sociétés civilisées.

Dans les sociétés civilisées, cette unité biologique, la famille, s'est développée ouver-

tement comme le soutien principal de la tradition, et le meilleur moyen d'entraînement à la vie sociale. Cependant, même là, il y a et il y a eu une immense diversité de forme dans les organisations qui se sont épanouies sur la base du cercle de la famille. Théoriquement, il serait possible de classer les divers types sociaux d'un extrême à l'autre, en parcourant une grande variété de types intermédiaires, soit que les enfants soient subordonnés au prestige et à l'autorité des parents, l'accent étant mis sur la tradition et la stabilité, avec une tendance au culte du passé ; ou que les parents soient subordonnés au bien des enfants, l'accent étant mis sur l'égalité et le progrès, avec une tendance à l'apothéose de l'avenir. Il n'est nul besoin d'insister en donnant des exemples. Nous savons aussi que ces tendances prennent plus ou moins d'importance selon les époques, à l'intérieur d'une même structure sociale, assez élastique pour permettre le changement et le mouvement sans subir une complète désintégration.

Il semble que dans l'ensemble un degré élevé de liberté individuelle se maintienne plus aisément lorsque les extrêmes sont évités et qu'il existe une sorte d'équilibre entre les droits et les privilèges et des parents et des enfants.

Il est très peu vraisemblable qu'une structure sociale qui essaierait d'éliminer tout à fait la famille, puisse être assez stable pour sauvegarder les dons et les réalisations qu'elle doit transmettre à ses membres.

Problème psychologique.

Abordons maintenant le problème psychologique. Là aussi, il y a bien des raisons de croire que la famille est indispensable à la vie et à la liberté personnelles.

La psychanalyse nous permet de retracer l'histoire intérieure des esprits individuels de l'enfance à la maturité.

Elle nous montre très clairement que la croyance en la liberté personnelle, ou sa négation, la capacité ou l'impuissance chez l'adulte à atteindre à cette croyance, sont dans une large mesure dûs aux sentiments de son enfance, et à sa vie auprès de son père et de sa mère, de ses frères et sœurs dans le cercle de la famille. Psychologiquement, aussi, les relations sociales sont encore profondément enracinées dans la vie de la famille. Les effets essentiels de l'amour et de la haine, du désir et de la privation et les manières diverses dont l'enfant se comporte à l'égard de ces différents sentiments, sont encore le point de départ du développement individuel et de l'adaptation sociale. Les résultats de ce développement, chez ceux qui libèrent leur vie émotive, et déterminent nettement leur rôle social, comme chez ceux qui ne réussissent pas à trouver leur bonheur dans le service des autres ou à atteindre la réalisation d'eux-mêmes, peuvent sembler très éloignés et très différents de leurs origines ; mais la continuité de la vie sociale et de l'expérience individuelle peut toujours être établie ; et on la voit toujours se dégager des rapports de famille.

Le problème essentiel est ainsi le même pour tous les peuples et dans tous les temps. Mais, naturellement, les termes précis de ce conflit dépendront toujours des faits qui conditionnent son existence, et celle de ses père et mère, de leur conduite et de leur attitude. La diversité immense de la réalité, selon le milieu social auquel appartient une famille et la personnalité, les habitudes, l'idéal du père et de la mère auront une aussi grande importance dans le résultat final que celle des éléments universels dans les problèmes de la vie émotive de l'enfant.

Permettez-moi de vous donner une idée générale du conflit qui existe dans les sentiments et les désirs du jeune enfant à l'égard de ses parents. J'ai déjà parlé de sa dépendance quasi absolue, en ce qui touche à la nourriture, aux soins, à l'amour. Sa vie est à la merci de leur attention à ses besoins. Sans eux, il est complètement impuissant à satisfaire aucun de ses souhaits ou de ses désirs. Et il nous montre dans son tout premier comportement, combien il redoute sa propre impuissance, quel urgent appel il adresse à ses parents dans ses moments de faim, de solitude ou de faiblesse. D'abord sa mère constitue son univers ; et c'est parce qu'il sait combien il a besoin d'elle pour sa nourriture, son confort, et pour la tendresse qu'elle lui donne, qu'il lui en veut de s'occuper de son père. Cependant, son prère représente aussi force, sagesse et soutien pour lui-même et pour sa mère. Tout comme l'amour que lui porte sa mère, il lui donne bien-être et sécurité ; l'amour de son père pour elle assure la sécurité et la satisfaction de celle-ci, et l'amour de sa mère pour son père, en encourageant celui-ci à rester fort et sage, assure la vie et le bonheur de l'enfant lui-même. Dès le début, l'amour mutuel des parents est, en un certain sens, aussi utile à l'enfant.

L'image d'un bon père et d'une bonne mère est un élément essentiel de son propre bonheur. Mais, par ailleurs, puisqu'il a de l'un et de l'autre un besoin si profond et si inexorable, l'intérêt qu'ils se portent l'un à l'autre l'inquiète et le terrifie. S'ils se font présent de choses désirables, il se sent oublié, négligé. Et la solitude pour le petit enfant

signifie les pires craintes — la crainte de perdre l'amour qui lui est nécessaire ; la crainte de perdre la vie. Il n'a pas encore assez d'expérience pour corriger et modérer ses sentiments. Il se figure ce qui peut être, mais il n'a guère l'expérience de ce qui est. La réalité lui parvient par l'intermédiaire de ses désirs, de ses colères et de ses craintes invincibles, et surtout à travers sa propre ignorance et sa propre impuissance. Les relations de ses parents aux moments de ses pires impatiences et de ses craintes signifient pour lui la frustration et la mort. Tout ce qu'il peut alors faire est de s'emporter contre eux, de chercher à les émouvoir par ses cris perçants et par tous les moyens physiques dont il peut disposer. Et puisqu'il n'a pas encore connaissance des moyens et des effets, chercher à émouvoir les sentiments signifie pour lui nuire et détruire dans la réalité. Sa colère et ses violences éveillent ainsi en lui la plus grande anxiété, la crainte d'avoir détruit les parents qui sont en même temps pour lui l'unique source de la vie et de l'amour. Il en vient à redouter les forces destructrices qui sont en lui, et à éprouver un besoin d'autant plus urgent de découvrir le bien au dehors de lui pour contrebalancer le mal qui est en lui ou chez les autres. L'idée que le petit enfant se fait du monde est sans nuances : ses parents sont bons ou mauvais ; il est lui-même entièrement bon ou entièrement mauvais. Cette idée ne se modifie, et ne fait place à la mesure, du degré, aux différences de qualité, que peu à peu. Pendant les deux premières années du moins, et en grande partie pendant toute la petite enfance, l'enfant ne tolère les faiblesses ou les défauts ni en lui-même ni chez les autres, cherchant à découvrir et prendre possession du bien absolu, à chasser et à détruire le mal absolu. Il éprouve une anxiété irrésistible devant tout ce qui ressemble aux forces de destruction : avidité, colère, haine, rivalité, critique ou affirmation de son chez lui ou chez ses parents. Même ces impulsions qui, nous le savons, sont liées à la croissance et au progrès — le désir, non seulement de s'améliorer, mais d'agir par soi-même, de changer, de parler, d'apprendre à être digne d'admiration et d'amour, à se passer de l'aide de ses parents, de devenir aussi adroit et plein de savoir que le sont ses frères et ses sœurs ; tous ces moyens indispensables qui conduisent à son développement personnel et à son utilité sociale, ces instruments grâce auxquels il acquerra sa liberté semblent parfois, s'il écoute ses sentiments les plus profonds et les plus primitifs, le pousser à apprécier des biens et des avantages pour lui-même, à supplanter les autres, à se montrer avide, jaloux, destructeur. J'en viendrai bientôt à la façon d'aider efficacement l'enfant qu'assiègent ces difficultés, mais pendant quelques instants je cherche surtout à montrer ce que sont ces difficultés.

Il y a en réalité une variété infinie de solutions à ce problème central de l'enfance. Nous en envisageons trois, parmi les plus générales.

D'abord, l'enfant peut être si effrayé de ses propres appétits et de se propres colères, qu'il ne peut supporter de les avouer comme le moins du monde siens et qu'il lui faut les attribuer à ses parents. Son père et sa mère sont méchants, il en est alors persuadé ; ils veulent le priver et lui faire du mal, le sevrer de tout plaisir et de tout avantage, le tyranniser et se mettre en travers de son désir d'être bon et de faire le bien.

Tout enfant éprouve ces sentiments parfois; mais chez certains, cela devient plus ou moins un parti-pris durable. Quelquefois, l'enfant conserve cette idée au sujet de tous les parents, et de tout ce qui en tient lieu plus tard dans la vie : professeurs, patrons, gouvernements, rois et présidents d'Etats, ou le système économique. On doit opposer à tout ce qui est parent le défi dans le privé et la dénonciation en public ; ou bien on doit nier leur rôle ou leur droit à l'existence.

Dans le cas de certains êtres, le bien qui est en eux doit être si soigneusement protégé contre les appétits et les désirs, contre le risque d'être exploité ou dénaturé, par le mal, qu'il ne peut jamais se manifester ouvertement dans les réalités de la vie quotidienne. Il reste à l'état de rêve et n'apparaît pas dans le comportement. Ce sont les enfants difficiles, les enfants délinquants.

Parfois l'enfant repousse ses propres parents selon la chair, mais il garde l'espoir d'en trouver d'autres selon son idéal, ailleurs dans la vie réelle. Il s'attache passionnément à de nouveaux amis, à de nouveaux maîtres, de nouveaux chefs, de nouveaux mouvements. Mais, hélas, aussitôt qu'il perçoit une imperfection, aussitôt que la fragilité de la nature humaine se révèle, ces dieux et ces héros deviennent de nouveaux démons et de nouveaux traîtres. Il se donne alors à d'autres amis, à d'autres causes. Et sa vie se passe dans cette recherche éperdue de valeurs toujours nouvelles et entièrement bonnes, et dans l'abandon successif des êtres qui pouvaient prétendre incarner son idéal, dans la réalité. Il est esclave de ses propres anxiétés, et il passe à côté de la liberté malgré ses efforts pour la posséder et le véhément éloge qu'il en fait.

La seconde solution générale de ce conflit, au sujet du père et de la mère, est celle qui

consiste à s'attacher à l'un d'eux et à haïr, mettre au défi, renier l'autre. L'enfant est en ce cas moins malheureux, puisqu'il est en relations affectueuses avec une personne au moins et peut se consacrer entièrement à elle, que ce soit son père ou sa mère. Cependant, puisqu'il attribue alors tout le mal qui est en lui à celui de ses parents qu'il répudie, ses anxiétés trouvent là un centre, et il lui devient définitivement impossible de l'aimer. Son développement non seulement est incomplet et partiel, mais sa volonté sera à peine moins enchaînée dans le cercle vicieux de la haine et de la crainte, de l'attaque et de la défense, de la dénonciation du mal et de l'éternelle préservation du bien, que celle de l'enfant précédemment décrit. Il aura trop peu de confiance en lui-même ou en tout autre qui pourrait sembler représenter le père ou la mère qu'il a dénoncé ou renié. Il est souvent incapable de se marier, ou de donner librement sa confiance à de vrais amis et d'apprécier toute personne, tout groupe ou toute fonction sociale qui peuvent être identifiés inconsciemment avec le père ou la mère devenu le représentant du mal, honni et dénoncé.

La liberté personnelle à l'âge adulte n'est possible que lorsqu'une solution différente des deux précédentes est découverte de bonne heure ; quand le cercle vicieux des appétits, de la haine, de l'anxiété et d'un besoin désespéré d'amour, qui conduit à plus de convoitise, de haine et de crainte encore s'est, d'une façon quelconque, rompu, quand l'enfant a appris à supporter une certaine mesure de frustration sans que cela signifie pour lui la crainte de la mort, quand il peut, non seulement tolérer, mais aimer et chérir son père et sa mère dans l'amour qu'ils se portent mutuellement, quand il peut croire que le bien n'est pas entièrement détruit, en lui-même, chez ses parents, ou dans le monde entier, parce que le mal existe aussi.

Ce problème central de la co-existence de l'amour et de la haine dans les sentiments de l'enfant à l'égard de ses parents se manifeste dès la seconde moitié de sa première année ; mais la recherche de la solution de ce problème occupe toutes les années de sa petite enfance.

Je le répéterai donc : psychologiquement parlant, la liberté personnelle ne signifie pas l'absence d'attachements, d'engagements d'obligations ou le fait de n'avoir ni père ni mère, cela signifie au sens le plus profond la reconnaissance de leur existence et de leurs droits, la foi en leurs vertus, en dépit des influences ou des échecs ; cela signifie leur permettre de s'aimer et de s'entr'aider; croire qu'on est capable de les chérir et de les servir, d'exercer une juste autorité sur soi-même et sur autrui ; de satisfaire aux besoins de ses propres enfants, à leur exemple et comme ils ont satisfait aux besoins des leurs. Et surtout, cela signifie que ces sentiments et ces attachements ont trouvé quelque harmonieux équilibre, en nous-mêmes et dans notre comportement à l'égard des réalités, si impuissants et imparfants que nos actes paraissent être.

Nous ne naissons pas libres, c'est vrai ; mais nous pouvons apprendre à le devenir. C'est seulement sur la base de cette confiance en son père et en sa mère, et de l'équilibre intérieur qui en résulte, qu'on peut parvenir à une stabilité psychologique telle que le changement n'amène pas de cataclysme, et que la liberté ne produise pas plus tard une réaction, née de l'anxiété.

Mais l'enfant ne peut découvrir seul cette heureuse solution ; et s'il n'y est aidé par ses parents dans ses toutes premières années, les meilleures écoles, les plus sages maîtres ne peuvent l'y amener tout à fait plus tard. Et nous en venons ainsi au problème éducatif, et en particulier à ses premières phases, pendant la vie du petit enfant à la maison.

Nous pouvons espérer arriver à saisir quelques-uns des moyens propres à poser les fondations de la liberté en interrogeant l'histoire personnelle et la vie psychologique intime de ceux qui l'ont en fait possédée, et la nature des changements psychologiques qui se produisent chez ceux que le traitement psychanalytique met en état de l'atteindre en quelque mesure.

Considérations pédagogiques.

Disons tout de suite que le régime autoritaire de certaines institutions ne constitue pas pour le petit enfant une préparation adéquate à la liberté, l'expérience le prouve. Que l'on y ait recours parce que la vie de famille n'est pas possible, ou parce que l'on imagine que les liens de famille entravent ou paralysent la croissance d'une personnalité libre, il reste vrai que la sincérité, la générosité, l'équilibre profond des sentiments et des intentions dont dépend finalement la liberté personnelle dans toute la diversité de ses manifestations, se développent rarement en dehors de la vie familiale normale. Les conditions de l'existence dans les institutions consacrées à l'enfance, sont de nature à produire un appauvrissement des émotions et une instabilité qui contredisent tout effort pour parvenir à la liberté personnelle. L'instinct de la famille est trop profondément enraciné dans l'esprit du petit enfant pour être détruit ou négligé avec avantage ; ses besoins émotifs normaux, enracinés dans ses

instincts, doivent être satisfaits normalement à chaque période de son développement pour que les formes supérieures de sa personnalité reposent sur une base solide et s'épanouissent librement.

Que pouvons-nous donc dire, en quelques brèves minutes, sur les conditions de l'existence, pour le petit enfant, propres à développer le mieux la liberté personnelle? Nous commençons à discerner la voie à suivre, si nous ne la voyons clairement.

D'abord, je voudrais affirmer que la qualité humaine de l'enfant, la réalité de ses sentiments, de ses désirs, de ses craintes, même pendant la période où il ne peut s'exprimer, doit être reconnue par ses parents et par ceux qui prennent soin de lui. Aucune théorie qui fait de lui une machine douée de réflexes à conditionner, une fragile plastique à modeler par l'habitude ne saurait le conduire à la liberté. Ces théories sont elles-mêmes le résultat de l'anxiété de leurs auteurs. Elles trahissent une crainte profonde des individualités réelles, des émotions réelles, du réel contact entre les personnalités vivantes. Je ne veux pas dire, et en fait je ne crois pas, qu'il soit nécessaire et désirable que les parents connaissent la signification inconsciente la plus profonde des impulsions de leurs petits enfants ; mais je voudrais insister pour qu'ils soient capables d'apprécier la vraie nature de la vie mentale de l'enfant, la profondeur et l'intensité de ses émotions, et sa sensibilité à la conduite et aux attitudes des gens qui l'entourent. Tant d'erreurs grossières proviennent de notre incapacité à admettre que les bébés ont des sentiments et connaissent d'autres besoins que ceux d'être nourris, lavés, habillés et endormis ! Ce n'est que lorsque nous reconnaîtrons que l'enfant est, dès les premiers jours, une vraie personne, une personne complète, avec des sentiments et des désirs réels, que, d'une part, nous consentirons à nous efforcer de comprendre son mode de développement et à acquérir ainsi la possibilité d'y contribuer ; et que, de l'autre, nous serons en état, sans exagération et sans extrême anxiété, d'exercer notre autorité naturelle de parents et de lui demander la reconnaissance de nos droits et privilèges, en tant que personnes réelles.

Ceci nous amène au second service capital que nous pouvons rendre au jeune enfant pour développer sa liberté : l'exercice de l'autorité, là où l'autorité est appropriée. Une aveugle indulgence et l'absence d'une juste autorité ne sont pas bonnes pour l'enfant, qu'elles naissent du culte fanatique du nom de la liberté ou d'une tolérance masochiste des empiètements de l'enfant sur la liberté de ses parents. Il nous faut nous souvenir que la tutelle paternelle ou maternelle est une réalité psychique pour l'enfant, même s'il n'a ni père ni mère, et quels que soient ceux qu'il possède, en fait. Nous pouvons, pour quelque raison qui tient à notre vie intérieure, désirer abroger notre autorité, mais nous ne pouvons modifier le fait que le petit enfant cherche à trouver des parents bons et secourables qui l'aideront par la contrainte quand la contrainte est juste et appropriée. Si nous éprouvons le besoin d'abdiquer notre rôle de parents, de renier la fonction de parents elle-même, l'enfant sait ce que nous faisons. Il sent que nous sommes complices de ses moments de révolte, et devenons de méchants enfants comme lui-même. Si nous ne pouvons nous défendre contre ces empiètements, tout le poids de l'autorité retombe sur lui, et l'écrase. Si nous lui montrons que nous ne pouvons pas, ou ne voulons pas, nous protéger contre lui, il n'a pas confiance en nous pour le protéger, lui. L'anarchie et l'anxiété qui en résultent pour lui ne peuvent donner naissance à la liberté.

L'enfant a besoin de notre aide pour créer un rythme et un ordre dans ses rapports extérieurs et dans sa propre vie psychique. En s'identifiant avec des parents justes et protecteurs, qui savent se garder de ses agressions, il devient capable de se fier à lui-même pour agir d'une façon juste et utile ; et l'anxiété, moins forte, laisse place à plus de liberté.

Mais, il faut se hâter de l'ajouter, cette autorité doit être à la fois appropriée et aimante. Une autorité dure emprisonnerait l'enfant au lieu de le libérer. Il faut qu'elle soit exercée en tenant compte de ce que l'enfant peut réellement faire à lui tout seul à chaque âge et dans chaque situation, à mesure qu'elle se produit ; et ceci demande la connaissance des phases normales de sa croissance, physique et sociale, et du développement normal et spontané de ses impulsions dans le jeu et dans l'effort. Cela demande aussi que l'on sympathise avec eux, que l'on éprouve de la joie à satisfaire les intérêts naturels de l'enfant, du plaisir à le voir s'efforcer d'aider et d'apprendre, de construire et d'agir. Surtout, cela suppose l'appréciation de la valeur sociale que représente le désir qu'a l'enfant de grandir, de devenir adroit et indépendant, la volonté de lui permettre cette émancipation, afin qu'il devienne en temps voulu un adulte, père à son tour, comme il y a droit; sans que nous cherchions à précipiter cette transformation ou à refuser de le laisser dépendre de nous tant qu'il

en a réellement besoin. Il nous faut être prêt, à mesure que l'enfant arrive à l'adolescence, à renoncer à l'autorité quand il se montre capable de l'assumer et à lui permettre de commettre des erreurs, de faire les choses prématurément parfois, tout en nous souvenant que nous restons présents pour veiller à ce que les fautes commises ne soient pas irréparables.

Il est sûrement vrai que, depuis les premiers débuts, il faut laisser à l'enfant quelque responsabilité, quelque possibilité de se tromper et d'apprendre, par l'échec et par l'effort qui permet de réparer les fautes. Seule l'expérience réelle de l'effort et de l'activité, dans une atmosphère générale de sécurité et d'amour diminuera son anxiété au sujet de sa propre combativité et de ses insuffisances, et lui donnera cette confiance en soi qui le rendra libre. Même le petit enfant doit avoir des occasions de choisir librement et de voir se développer les conséquences de ses propres désirs. Notre sagesse consiste à savoir quand le laisser libre et quand le guider ou le diriger dans l'acquisition de l'adresse physique ou des contacts sociaux, dans ses jeux et son travail.

Je crois en outre important que cette autonomie croissante dans la vie de l'enfant, à mesure qu'il passe de l'enfance à la jeunesse, et, en fait, le degré de liberté et d'initiative que nous lui laissons depuis le début ne nous soit pas arraché par les protestations ou le défi, mais soit accordé librement, comme un droit naturel. Ce devrait être le fruit de l'amour, non de la crainte, greffé sur l'identification de l'enfant avec de bons parents, et non sur sa révolte contre de mauvais. Alors l'enfant lui-même s'en servira sans anxiété et sans sentiment de culpabilité, et il n'éprouvera pas le besoin d'y renoncer plus tard, ou de le refuser à ses propres enfants.

Il me faut conclure sans avoir précisé cette sèche esquisse en y ajoutant détails ou exemples. J'achèverai, en répétant que l'enfant apprend le mieux la liberté lorsque ses parents ou ses premiers éducateurs sont de véritables individualités capables de réactions émotives sincères ; quand ils peuvent se permettre l'un à l'autre et permettre à l'enfant aussi de développer une personnalité indépendante, et quand ils ne sont pas seulement maîtres d'eux, adaptables, aimants, capables de sympathiser avec ses besoins, mais aussi prêts à accepter sans faiblesse et sans crainte leur rôle de parents.

Susan Isaacs.

Liberté individuelle et vie familiale

(Symposium)

Par Mme Sidonie Matsner-Gruenberg
(Child Study Assoc. New York)

La crise de la famille est, semble-t-il, plus grave aux Etats-Unis que dans tout autre pays, l'U. R. S. S. excepté, avec cette importante distinction qu'en Amérique il n'existe pas de schéma social imposé en remplacement de la formule traditionnelle et qu'en conséquence, la désintégration de la vie familiale s'effectue pour une grande part sur une base individualiste et expérimentale.

Des observations faites au cours de mes voyages, des conversations que j'ai eues avec des étudiants étrangers, il semble résulter qu'aucune civilisation n'a complètement échappé aux assauts subis par la vie familiale.

Ce n'est rien moins que la continuité de la race qui est mise en question lorsque nous nous demandons : « Doit-il exister une vie de famille ? » Cette question, du fait qu'elle est posée, charge l'individu d'une bien lourde responsabilité, car, s'il fonde une famille, c'est désormais par son libre choix et non du fait d'une tradition qui se continue simplement. On est amené à se demander si le mariage doit subsister sous sa forme actuelle ou si on peut le remplacer par une autre formule — même lorsque des enfants sont nés de l'union en question ; si la famille, en tant qu'unité sociale, est vraiment la forme de communauté qui satisfait le mieux au besoin de développement et de croissance de chacun de ses membres.

Pour ma part, je ne connais aucune autre formule capable de fournir une continuité de relations, une satisfaction des besoins affectifs, comparables à celles que donne la

vie familiale. Une grande partie des fonctions accomplies par la famille, peuvent, il est vrai, être confiées à des spécialistes qui s'en acquitteront parfaitement, mais il me semble qu'en ce qui concerne la durée, la stabilité des relations humaines, et l'aspect affectif de ces relations, la capacité de la vie de famille est une chose unique et qui mérite d'être perpétuée.

Il semble, d'autre part, que le niveau du bonheur auquel aspire chacun des membres de la communauté familiale n'a jamais été aussi élevé. En effet, si les parents ont de plus en plus le désir de faire de leurs enfants des êtres harmonieusement développés, ils prétendent, eux aussi, se créer des satisfactions personnelles que nul n'avait ambitionné jusqu'à présent.

La mère, qui sacrifie tout à ses enfants, n'est plus considérée chez nous comme le modèle de toutes les vertus.

On serait tenté de voir en elle un « cas » pathologique, peu digne d'admiration. En fait, bien des femmes sont ainsi privées d'une de leurs joies les plus intenses : celle de se sentir, pour un temps, des martyres.

Parmi les nombreux faits qui rendent la vie de famille si difficile, il y a celui de l'industrialisation de notre civilisation : en effet, toutes les activités du foyer en ont été retirées, sauf celle qui consiste à s'entraimer. L'unité familiale subsiste donc avec un nombre d'enfants moindre qu'il le fut jamais, avec plus de décisions à prendre, de hautes ambitions de bonheur personnel et rien à faire que de mettre en œuvre une affection réciproque. C'est en vérité une épreuve bien lourde tant pour l'individu que pour l'intensité de leurs sentiments. L'image que l'enfant se fait de ses parents est singulièrement déformée par cette absence d'activité au foyer. Je faisais récemment une visite dans une famille dont le chef est professeur à l'Université et qui venait de déménager. Un voisin demande au petit garçon âgé de cinq ans : « Que fait votre papa ? » Après un long moment de réflexion l'enfant répondit : « Il remonte la pendule ».

Je résume ici brièvement les difficultés qui, dans notre société actuelle, assiègent la famille, afin de nous permettre de mieux voir les remèdes à apporter à cette crise, si nous jugeons bon, toutefois, que persiste l'institution familiale.

L'un des fardeaux les plus lourds supportés par la famille moderne résulte précisément de l'émancipation de la femme, du fait que celle-ci assume en plus des charges de la maternité de nouvelles fonctions, et cela souvent sans y être obligée par les circonstances. Dans mon pays, l'éducation donnée aux jeunes filles est calquée sur l'éducation masculine, et si beaucoup parmi elles sont inaptes à leur rôle féminin, il n'en faut pas accuser l'éducation, mais l'esprit qui a présidé à cette éducation, les espoirs qu'on a fait naître. Reconnaissons que nous avons manqué de sincérité dans la préparation des jeunes filles à la vie, si tant est que leur vie doit comprendre la fondation d'un foyer et la maternité. En disant à une jeune fille qu'elle entre dans la vie avec des chances de succès égales à celles données aux garçons, nous pouvons dire vrai. Elle a des chances égales, mais non identiques. Il nous faut apprendre à employer le mot différent, sans y ajouter un sens de meilleur ou de pire.

L'évolution de la jeune fille aura forcément un caractère différent de celle du garçon, si la future femme doit être préparée aux fonctions qui lui sont propres. Bien des femmes de ma connaissance ont été déconcertées, et ont singulièrement compliqué la vie de leurs maris et de leurs enfants par leur penchant à mettre leurs facultés et leurs connaissances en concurrence constante avec celles des hommes qui les entourent, à comparer leur niveau intellectuel avec le niveau masculin et à se sentir lésées et humiliées.

Leur bagage intellectuel, elles l'ont enfermé dans des compartiments bien clos et ne peuvent comprendre qu'il est impossible d'en faire autant pour leur activité en tant que mères. Elles abordent leur tâche maternelle avec une objectivité et des capacités qui ne s'adaptent nullement. Il est vrai que nous avons souvent entendu formuler le vœu que la maternité soit désormais envisagée comme une profession. C'est la pire chose à souhaiter. Certes, il nous faut apprendre bien des choses, nous instruire le plus possible de ce qui concerne la compréhension de l'enfant et les soins qu'il réclame ; mais tout ceci ne doit pas nous transformer en mères « professionnelles ». Dans une activité professionnelle, les détails et la technique nous absorbent de plus en plus, tandis que l'essence même de la maternité, du rôle des parents, est d'embrasser l'enfant et les besoins propres à son tempérament, d'un point de vue si élevé qu'il devient possible d'en faire, lorsqu'il devient adulte, une personnalité libre. Tout ceci diffère essentiellement de notre attitude à l'égard d'une profession, quelle qu'elle soit.

Pour réaliser la vie familiale telle que nous la voulons, il nous faut des individus capables non seulement de prendre des responsabilités, mais qui soient conscients du fait que la liberté entraîne avec elle une responsabilité accrue. N'oublions pas que nous choisissons à un moment une ligne de conduite et qu'il se peut fort bien que longtemps après, notre

personnalité s'étant transformée, nous éprouvions des regrets. Ceci s'applique particulièrement aux conditions actuelles qui mettent des individus toujours plus nombreux en mesure de décider s'ils veulent avoir des enfants, combien et à quel moment. C'est là une responsabilité écrasante. L'homme et la femme ont tous deux leurs ambitions, leur désir de bonheur et de liberté personnelle, et ne se rendent pas toujours un compte exact de la responsabilité qu'ils encourent en décidant ces choses. Il y a quelques années, je rencontrai sur le paquebot une Américaine, avoué très connu, qui me témoigna une grande admiration. Surprise, je finis par comprendre que c'était parce que j'ai quatre enfants. Or, nous savons tous que bien des femmes sont mères de huit ou dix enfants sans posséder pour cela de grands mérites, et je ne comprenais pas son sentiment. Finalement, il apparut qu'elle n'avait pas voulu avoir d'enfants alors qu'elle était une toute jeune femme pour se consacrer entièrement à sa profession, et qu'à présent, au seuil de la maturité, elle en éprouvait d'amers regrets.

C'est qu'une décision n'est pas une chose faite une fois pour toutes, c'est en quelque sorte une adaptation créatrice quotidienne, et nous trompons notre jeunesse en lui faisant croire que les possibilités accrues de choisir son destin, de modeler sa vie ne signifient que liberté. Au contraire, dans cette voie, la responsabilité devient toujours plus lourde et rien dans notre éducation traditionnelle ne nous prépare à cette adaptation spéciale.

J'ai eu récemment l'occasion d'examiner 40.000 articles émanant de personnes occupant les situations sociales les plus variées, sur le mariage idéal. C'était extrêmement intéressant. Environ 30.000 de ces essais étaient d'une parfaite banalité, calqués sur les enseignements moraux et religieux et composés de lieux communs. Mais les autres 10.000 montraient que leurs auteurs s'étaient efforcés d'approfondir la question et de trouver la base de la vie conjugale. Ceux qui furent jugés les plus remarquables, déclaraient que la vie à deux, la famille, le mariage ne sont pas chose statique, mais une continuelle adaptation. Les auteurs s'étaient libérés de la notion inspirée des contes de fées, où le mariage représente l'heureux dénouement. Il n'est, au contraire, qu'un heureux début ; quant à la conclusion, nul ne peut juger de la réussite avant la mort des deux conjoints. Lorsqu'il s'agit de relations humaines, c'est une erreur que de parler d'heureux dénouement à leur début, car elles ne sont pas déterminées à l'avance, elles seront ce que les feront les intéressés.

En éducation, il faut prendre ces choses en considération et s'efforcer de trouver le genre de préparation apte à mettre les adultes de demain en mesure de prendre toutes les décisions qui leur incomberont avec un sens aigu de leur responsabilité. Ils doivent arriver à reconnaître que la vie conjugale n'est pas un bloc homogène ; qu'elle comprend au contraire des périodes d'adaptation, tant pour le mari que pour la femme ; que des difficultés passagères, résultant d'un désir de liberté incompatible avec la parfaite harmonie familiale, sont inévitables. L'important est d'être capable de prendre, lorsqu'elles se présentent, l'attitude la plus propre à sauvegarder les besoins de tous les membres de la famille. Il semble important de développer dans ce domaine le sens des responsabilités.

Enfin, notre tâche comporte l'obligation d'un vigoureux effort pour aider les parents à comprendre qu'ils ont, eux aussi, à vivre leur propre vie. Pendant la période où les exigences de l'éducation des enfants sont les plus lourdes, les parents, âgés de 25 à 45 ans, sont eux-mêmes en pleine vigueur, en pleine activité, entreprenants, désireux de développer leurs personnalités. Il leur faut à la fois résoudre le plus harmonieusement possible le chaos de leur vie intérieure, les problèmes de leur vie conjugale et les conflits entre leurs propres aspirations et celles de leurs enfants.

Les parents doivent être capables de considérer ces multiples questions d'un point de vue assez élevé pour apercevoir les conséquences lointaines de la ligne de conduite adoptée par eux.

Il leur faut tenir fermement devant leurs yeux la vision de l'avenir, où ils auront à vivre de leur vie propre, enrichie à coup sûr par celle de leurs enfants, mais non plus entièrement alimentée par celle-ci et n'en recevant plus toute sa raison d'être. Les parents se doivent donc de travailler constamment à leur développement personnel, s'ils veulent éviter de ressentir comme une catastrophe le départ de la maison de leur dernier enfant entrant dans la vie. S'ils négligent de se préparer à cet instant, ils essaient alors de s'accrocher à leurs enfants, et deviennent un fardeau de plus en plus lourd pour ceux-ci. La libération des enfants est inséparable de la libération des parents.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

« ASEN »

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face e lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardi - S ins m ternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. : Etranger, **25** fr.

Administration : 18, rue Jean-Goujon

PARIS, VIIIe

Tél. Elysée 52-41. Chèques Postaux: Paris 1502-69

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé
sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: **PRIX MODÉRÉS** :-:

Institut MONNIER

Ecole nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen ratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

AVIS

CONGRÈS DE CHELTENHAM

A. Nieto Caballero. — Le renouvellement d'un peuple par l'éducation.

Dr Nelly Tibout. — Méthodes thérapeutiques d'orientation pédagogique en Hollande.

M. L. Cazamian. — Commission internationale pour la préparation des professeurs.

E. Seclet-Riou. — La liaison de l'Ecole maternelle et de l'Ecole primaire élémentaire.

M. L. Cazamian. — Echos du Congrès du Havre.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. MARS-AVRIL 1937 No 126

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 126 Mars-Avril 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.
Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

AVIS

Paiement des abonnements

Nous prions instamment nos abonnés qui n'auraient pas encore acquitté le prix de leur abonnement à la Revue pour l'année 1937 de vouloir bien nous en adresser le montant le plus tôt possible. L'étiquette du présent numéro porte l'indication « abonnement terminé ».

Pour nos abonnés français, le prix du dit abonnement sera mis en recouvrement, au prix de 30 francs, en avril prochain Une carte de rappel sera adressée en même temps à nos abonnés étrangers; ce sera là une dépense et un supplément de travail dont ils apprécieront sans peine l'inutilité, et nous espérons qu'ils voudront bien prendre l'initiative de se mettre dès maintenant en règle.

CONGRÈS DE CHELTENHAM

Le renouvellement d'un peuple par l'Education

par Monsieur A. NIETO-CABALLERO

MESDAMES, MESSIEURS,

Je dois tout d'abord remercier, d'une façon très cordiale et très sincère. les organisateurs de ce Congrès qui ont eu l'idée tellement généreuse de me faire l'honneur de m'inviter à venir de Colombie en Europe, non pas pour faire une conférence, mais pour donner quelques explications et converser avec vous au sujet du mouvement de l'Ecole nouvelle en Colombie.

Nous avons suivi de très près le mouvement de la New Education fellowship, et nous sommes vraiment heureux de nous sentir parmi vous et de pouvoir vous faire part de ce que nous faisons en Amérique du Sud, mais comme je ne me sens pas le droit de parler au nom d'un continent, bien qu'il me serait plus facile de parler au nom de l'Amérique du Sud que de parler de l'Europe, je me limiterai à vous parler au nom de la Colombie.

On m'a demandé de vous parler en français ; je pense que ceux qui m'ont entendu

parler en anglais ont tout de suite pensé qu'il valait mieux que j'emploie la langue française et cela me rappelle ce qui est arrivé à un de mes compatriotes qui avait composé deux poèmes et qui alla consulter un très grand critique pour savoir lequel des deux il devait publier. Le critique lui demanda de lire immédiatement un poème et quand il l'eut entendu, il lui dit : Publiez l'autre !

Je crois que c'est ce qui m'est arrivé à propos de ma causerie en français.

Je veux parler aujourd'hui de la rénovation d'un peuple par l'éducation, et je crois que pour étudier ce problème, je devrai tout d'abord vous faire connaître, dans de très grandes lignes, le cadre géographique le conglomérat social et l'idéalisme national qui pousse aujourd'hui le peuple colombien vers l'éducation nouvelle.

Sans l'explication géographique, que je ferai très brève, je crois qu'il serait un peu difficile de comprendre ce que nous cherchons à faire aujourd'hui en Colombie.

La Colombie occupe la partie nord de l'Amérique du Sud ; elle a une étendue de 1.000.000 kms. carrés, et une population de 9.000.000 d'habitants, c'est-à-dire que si on compare la Colombie à la Belgique, on peut dire que nous avons la même population mais que notre territoire est trente-trois fois plus grand que celui de la Belgique; c'est-à-dire qu'il y a d'immenses étendues de terrain qui ne sont pas peuplées. Vous savez, d'autre part, que nous avons des côtes très étendues sur deux mers, puisque la Colombie est baignée par l'Océan Pacifique et l'Océan Atlantique, ce qui nous permet d'être en contact avec le monde entier.

Etant donné notre situation près des Tropiques, il n'y a pas de saisons ; nous n'avons pas d'hiver, pas d'été ; nous avons toujours la même saison au même endroit ; ayant toutes les saisons, nous n'avons aucune saison, puisque pour aller de la saison d'été à la saison d'hiver, par exemple, nous ne devons pas attendre que la saison vienne à nous, nous devons aller à la saison, c'est-à-dire nous déplacer et tout dépend de l'altitude à laquelle on se place pour savoir dans quelle saison on est.

A Bogota, nous sommes a 2.600 mètres au-dessus du niveau de la mer, et nous y avons le printemps éternel. C'est très joli, mais cela devient monotone à la longue ; toutes les choses éternelles sont d'ailleurs monotones. Et pour changer de saison nous sommes obligés de nous mouvoir de passer d'un endroit dans un autre. Si je veux passer le dimanche en été, je n'ai qu'à prendre une voiture et à descendre pendant deux heures; si je veux l'hiver, je prends également une voiture et je me dirige vers la montagne ; j'arrive ainsi à un endroit très froid.

Tout cela a une importance énorme pour ce que je veux vous expliquer, c'est-à-dire pour que vous compreniez pourquoi nous avons dû fonder des écoles normales de terres froides, les écoles normales de terres moyennes et les écoles normales de terres chaudes, autrement dit des écoles de climat.

Il y a dans cette synthèse géographique l'explication de la composition des races qui sont venues vivre dans ce pays, car si nous avons une synthèse géographique, je crois que nous avons aussi une synthèse de races. On a, en effet, beaucoup discuté la question de savoir d'où sont venus ces Indiens que les Espagnols ont trouvés au moment de la conquête. Une théorie, qui est défendue par beaucoup de gens, dit que ce sont les descendants d'Asiatiques qui sont passés par le détroit de Behring, qui ont traversé l'Amérique du Nord, et sont arrivés dans ce pays ; d'autres disent que ce sont les Indiens de l'Amérique qui ont découvert l'Asie ! Dans tous les cas, nous avons certainement une influence asiatique, nous avons l'influence de cette race indienne sur laquelle la race espagnole est venue se greffer. Nous n'avons pas de préjugés de race contre les Indiens, car nous sommes tous des Indiens et des Blancs en même temps, étant donné que si nous regardons seulement deux ou trois générations en arrière, nous comptons tous un indien ou une indienne parmi nous

Par cette synthèse de races dans une synthèse géographique, nous avons l'explication de ce sentiment profondément humain, de cet esprit démocratique, et aussi de cette tendance un peu subtile et analytique que nous avons à la compréhension des problèmes extérieurs.

Nous n'avons pas de préjugés de races, car même le sang africain est mêlé au nôtre; en effet, quand, sur les côtes, les Espagnols ont vu que seuls les Africains pouvaient résister au climat très chaud, ils ont fait venir des gens d'Afrique. Ceci explique également que nous n'avons même pas le préjugé de la race noire. De ce fait également, nous avons un grand esprit hospitalier, et nous recevons à bras ouverts les choses qui nous viennent du dehors.

Il est intéressant de savoir que la Colombie est traversée par une grande rivière, la Magdalena, qui divise le pays en deux, et qui a mis en contact toutes les sections de notre territoire. Les principales villes sont bâties sur les collines, sur les montagnes, où le climat est moins chaud, mais c'est

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Dans la série LE BONHEUR DE LIRE :

CINQ PETITS CHEFS-DŒUVRE POUR LES ENFANTS

Simples, pleins de vie, de poésie et d'intimité avec la nature, chacun de ces albums magnifiques décrit un animal, ou une famille d'animaux, dans son " milieu naturel ".

PANACHE L'ÉCUREUIL

Toute la vie d'une famille d'écureuils dans les bois, au fil des saisons.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

PLOUF, CANARD SAUVAGE

La vie et le monde grouillant de l'étang.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

FROUX LE LIÈVRE

C'est, autour des aventures d'un couple de lièvres, toute la vie de la plaine.
(Pour les enfants de 6 à 13 ans)

BOURRU L'OURS BRUN

Dans les grandes forêts de l'Europe centrale, la libre vie d'une famille d'ours et l'éducation de 2 jeunes oursons. (Pour les enfants de 6 à 13 ans)

SCAF LE PHOQUE

La vie mystérieuse de la banquise. 17 hors-texte en couleurs.
(Pour les enfants de 6 à 14 ans)

Chaque album, broché : 8 francs
» relié : 12 »

« .... Avec vos albums, est venu dans nos classes le goût de la lecture pour ceux qui, auparavant, « ne lisaient pas.. . J'ai atteint ce but grâce à vos livres.... »

Ce témoignage, extrait de la lettre d'un professeur, résume les très nombreuses appréciations que nous avons reçu au sujet de ces albums.

NOTE. ***En présence de la très large diffusion de nos albums dans les écoles, nous avons été amenés à créer un BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION où les membres de l'enseignement sont reçus tous les jeudis après-midi.***

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, Rue Racine, 26 — PARIS (6e)

sur cette rivière Magdalena que tous les Colombiens se sont connus.

Nous sommes, à Bogota, à 1.500 kilomètres de la mer, et il était très difficile, il y a quelques années, de construire des chemins de fer d'une telle longueur ; c'est donc tout le long de la rivière, sur les bateaux qui la sillonnaient lentement, que les Colombiens se sont rencontrés, et tout le commerce, tout le progrès, nous sont parvenus par la Magdalena ; c'est par elle que nous nous sommes mis en contact avec le monde extérieur.

Vous comprendrez donc pourquoi, dans notre synthèse pédagogique, nous avons donné une importance énorme à cette grande école normale que l'on a créée sur cette rivière, afin de pouvoir réunir tous les instituteurs.

Cet idéal, cet ensemble d'idées, a créé un pays essentiellement civilisé. Nous avons eu des révolutions, le siècle dernier – je crois que nous avons surtout fait des révolutions et des poèmes — mais à un moment donné les partis d'opposition, au lieu de déclarer encore la guerre au parti au pouvoir, lui ont déclaré, d'une façon absolument formelle, la paix. Il y avait, en Colombie, des politiciens qui disaient : nous avons tout essayé en Colombie, la seule chose que nous n'avons pas essayé, c'est d'obtenir trente ans de paix. Nous avons maintenant ces trente ans de paix et nous sommes très contents de les avoir et de pouvoir vivre en harmonie entre deux partis.

Ce tableau, qui présente plus de lumière que d'ombre, se ternit quand on considère que nous sommes sous les Tropiques, qu'il y a des maladies qu'il faut combattre et que pendant des années on a laissé des grandes masses de population sans éducation, ignorantes. Et c'est de cette constatation que notre mouvement est né.

Rénover le peuple par l'éducation, tel a été le programme, mais nous sommes devenus un peu sceptiques en ce qui concerne l'action.

Au lieu de faire un nouveau programme, nous avons préféré agir, nous avons pensé qu'il valait mieux réaliser que de partir de ce qui apparaissait partout dans les programmes.

Tous, en Colombie, nous avons été des écrivains, des journalistes, des poètes, des gens qui analysaient toutes les idées, et je parle surtout de la classe dirigeante, car même dans une démocratie il y a une classe dirigeante, et je crois que nous avions analysé toutes les idées ; mais l'action était morte. Nous avons pensé alors que, pour notre génération, le moment était venu d'agir. Nous avons pensé, nous qui avions analysé la démocratie, qui avions parlé de la liberté, qui nous étions enflammés des mots de fraternité et d'égalité, nous devions introduire tous ces grands mots dans la réalité et les traduire par des actes.

Comment ce mouvement a-t-il commencé? D'une façon un peu originale. Nous avons commencé, il y a vingt-deux ans, par fonder une école privée. Des jeunes gens, qui étaient allés en Europe et aux Etats-Unis, ont voulu, en rentrant, se réunir et réaliser une école. Nous étions des universitaires, mais nous avons pensé qu'il fallait commencer par la réforme de l'enseignement primaire, et nous, qui alors n'étions pas des professeurs mais qui étions des étudiants, nous avons fondé une toute petite école primaire, avec la pensée de la développer.

Nous avons commencé avec vingt enfants, et chaque année nous avons eu un nouveau groupe de vingt enfants, et cette école, qui se trouvait à la campagne, près de la Capitale, a pris un grand essor. C'était une école expérimentale, et nous qui avions prêché la liberté, la gaieté, nous avons voulu les faire régner dans l'école ; nous savons qu'il fallait mettre des limites à nos théories prises dans des livres. Cette école fut vivante, avec des enfants avec lesquels nous allions faire des excursions dans les terres chaudes, dans les terres froides, enfants qui ont observé la vie nationale — ce qui n'avait pas été fait auparavant — et qui ont pris un esprit nouveau.

Ces enfants ont aujourd'hui de 25 à 30 ans ; ils sont maintenant médecins, avocats, ingénieurs, chefs d'industrie, des hommes qui travaillent dans les haciendas, ces grandes fermes que nous avons chez nous, et ils ont un esprit très intéressant ; ce sont des gens très ouverts aux idées, qui sont en contact avec les problèmes des réalités ambiantes et qui ont collaboré ensuite à toutes les œuvres sociales qu'on a réalisées dans le pays. Il y a déjà des centaines de ces jeunes gens, qui sont aujourd'hui dans le Gouvernement, dans les provinces ou dans la capitale, d'autres qui ne se sont jamais mêlés de politique et qui font cependant une œuvre exceptionnellement intéressante.

Nous avons découvert dans cette école que les richesses du pays, c'est-à-dire les grands courants d'eau, le soleil, l'air libre, ne coûtaient absolument rien, que lorsque nous parlions de faire des écoles coûteuses, c'était absurde de penser que ces écoles ne pouvaient pas être aussi des écoles servant à la population ordinaire, puisque justement, ce que nous avions en abondance, c'était cette eau, cet air libre, ces paysages, et

nous nous sommes dit que peut-être on pourrait faire dans les écoles publiques ce qu'on faisait dans les écoles privées.

Et les mêmes organisateurs de cette école privée ont commencé à faire des conférences un peu partout, mais comme l'école était très petite, on a dû fonder d'autres écoles pareilles dans les principales villes de la Colombie. Il s'agissait toujours d'écoles privées, sans aucune subvention, sans aide du Gouvernement. Le principe était qu'on ne devait pas faire une affaire de ces écoles et que c'étaient ceux qui avaient de l'argent qui devaient le dépenser pour ces écoles qui, si elles étaient payantes, devaient avoir beaucoup de bourses pour les pauvres.

A un moment donné, un changement s'est produit dans le Gouvernement. Nous n'avions que deux partis en Colombie, chose qui peut vous sembler extraordinaire, le parti conservateur et le parti libéral ; nous avions eu pendant une cinquantaine d'années le parti conservateur au pouvoir, et il y a cinq ans, le parti libéral qui avait déclaré la paix au parti conservateur il y a trente ans, est venu au pouvoir, sans révolution.

Ce nouveau Gouvernement, au sein duquel se trouvaient des gens qui sympathisaient avec cette idée des écoles nouvelles, nous a appelés, nous les professeurs de cette école privée, à travailler au Ministère de l'Education publique. Le Président de la République nous a dit : vous avez fait une œuvre privée qui a une grande portée au point de vue national, nous allons essayer de réaliser dans tout le pays ce que vous avez fait dans cette école privée.

Nous avons pensé que tous les systèmes que nous avions employés à l'école privée pouvaient être employés à l'école publique. Quand on nous disait que l'école privée était coûteuse, nous disions que le matériel était coûteux pour l'école ancienne, mais qu'il ne l'était pas pour l'école nouvelle, puisque c'était un matériel qu'on fabriquait avec rien du tout, et nous savons que la première chose à faire c'était de parcourir le pays et de nous rendre compte de l'ambiance.

Le Ministre de l'Instruction publique, le Directeur technique du Ministère sont allés faire un grand voyage autour de la Colombie ; nous avons fait à peu près 6.000 kilomètres pour nous mettre en contact avec tous les maîtres d'école, les inspecteurs scolaires, les directeurs ; nous n'avions que 10.000 instituteurs d'écoles primaires et en un an nous avons pu parler à 8.000 d'entre eux; nous les avons rassemblés, nous leur avons demandé quels étaient leurs besoins, quels étaient les problèmes qu'ils n'avaient pas pu résoudre, quelles étaient les difficultés qu'il rencontraient.

Quelques-uns ont dit : les parents ne comprennent pas l'école. Nous avons organisé alors des réunions de parents. Nous avons fait de grands voyages, à cheval, en chemin de fer, en voiture, et même en aéroplane, pour visiter les écoles. En nous mettant en contact avec les réalités, en causant avec les maîtres qui avaient la masse dans les mains, en nous informant, non pas au Ministère de l'Instruction publique, pour faire des programmes théoriques, mais en ramassant toutes les idées des maîtres d'écoles, et surtout en nous approchant d'eux, nous avons pu faire quelque chose d'utile. Auparavant, le Ministre de l'Instruction publique n'avait jamais visité les écoles — je crois que c'est à peu près la même chose partout — et quand les instituteurs ont vu le Ministre venir parler avec eux, ils se sont sentis animés d'enthousiasme et on estimé que leur profession était tout de même quelque chose d'intéressant et d'important.

Nous avons choisi alors une centaine de maîtres, ceux que nous avons trouvés animés du plus grand enthousiasme et de la meilleure volonté. Il était un peu difficile d'être très exigeants au sujet de ces questions, mais nous avons voulu de la bonne volonté, de l'enthousiasme, de la gaîté, de l'amour pour les enfants, et surtout le désir de progresser, d'améliorer leurs connaissances. Nous les avons fait venir tous à la Capitale, et nous avons organisé pour eux, pour une année seulement, ce que nous avons appelé un cours d'information.

Avec ces cent élèves-maîtres d'écoles, nous avons étudié tous les problèmes essentiels de l'école primaire que nous avons voulu voir fonctionner un peu partout dans le pays ; nous leur avons montré qu'on avait étudié beaucoup de méthodes nouvelles en Europe et aux Etats-Unis, mais qu'il y avait une pédagogie qu'on pouvait appeler la « pédagogie du bon sens », sans trop de termes pédagogiques, une pédagogie qui était liée à la vie elle-même.

Pour cette expérience, nous avons pris le système que nous avions employé dans notre école, celui des centres d'intérêt, qui a pris un grand essor dans le pays ; nous avons lancé des programmes facultatifs, nous n'avons pas osé proposer des programmes obligatoires immédiatement. On a mis ces programmes dans ces écoles à l'essai pour deux ans.

Deux ans après, nous avons établi un programme de centres d'intérêt obligatoire pour toutes les écoles.

Je me rappelle que le docteur Decroly, que

nous avons eu la grande satisfaction d'avoir pendant quelques mois chez nous et de pouvoir acclamer, m'a dit une chose qui m'a beaucoup frappé et dont je me souviens toujours.

Decroly était une de ces grandes figures qu'on voit paraître de temps en temps dans le monde, non seulement figure d'apôtre, qu'il était, mais d'homme de science, d'homme de grand cœur, qui s'est donné à tout le monde, et qui avait vraiment une influence magnétique. Il est venu avec moi en Colombie et nous avons voyagé un peu partout dans le pays. Quand il est arrivé, il ne connaissait pas l'espagnol ; il l'a appris en deux mois. Il avait une habileté tellement extraordinaire et sa présence signifiait tellement quelque chose de nouveau pour nous-mêmes, qu'il a été aimé par tous les enfants, par tous les maîtres d'écoles.

On dit que nul n'est prophète en son pays ; mais nous avions parlé de Decroly pendant vingt ans et nous avions prêché ses méthodes et cette révolution, et quand on a vu venir cet homme qu'on connaissait pour en avoir entendu parler, quand il a fait le tour de l'Amérique du Sud pour faire des conférences dans les Universités, et quand il est venu lui-même nous dire : c'est une chose très intéressante que vous faites, cela a été de l'enthousiasme.

Il nous a dit : « Vous prétendez que vous vous êtes inspirés de moi et des éducateurs d'Europe, mais vous faites ici des choses différentes de ce que nous faisons en Europe, et je suis vraiment content que vous ne copiez pas les choses. Par suite de cette différence de température, de climats, vous donnez une variété extraordinaire à l'éducation, vous développez l'imagination chez l'enfant. »

Quand il est venu du port — parce que toutes les provinces touchent à la rivière Magdalena et ont un petit port sur la rivière — il a vu que lorsqu'on passait d'un climat froid à un climat chaud en trois ou quatre heures, qu'on pouvait voir tous les jeux de la nature, étudier directement les choses qui sont dans les climats froids, comme le blé et la pomme de terre, celles qui sont dans les climats moyens, comme le café, ou dans les terres chaudes, comme la canne à sucre, le tabac ou le coton, on ne pouvait pas élaborer des programmes-types pour dire : on étudiera le blé le premier mois.

Non. On va étudier l'ambiance ; on a une idée centrale, on a des directives, mais naturellement le programme change, et c'est ce programme des centres d'intérêt qui nous a permis de changer tout le programme du pays.

Nous avons pris le centre d'intérêt d'une façon un peu différente, mais avec exactement les mêmes étapes. Vous qui connaissez le système, vous savez que Decroly a divisé son application en expressions réalisables.

Nous avons découvert que le centre d'intérêt est d'autant plus intéressant qu'on a beaucoup de choses à observer.

Si nous nous occupons de la plantation de café, on étudie comment on plante le grain, comment il se développe, comment il bénéficie de cette industrie, comment on l'exporte, et on suit ensuite par l'imagination, après qu'on a vu mettre les sacs de café dans le wagon de chemin de fer ou dans l'autobus, le bateau sur la rivière, le bateau sur la mer, et le café aux Etats-Unis et en Europe.

L'observation, nous avons vu que ce n'était pas seulement cette diversité de climat, de température, mais qu'il y avait une autre chose très curieuse. Nous sommes un pays de contrastes très violents, nous avons des choses arriérées et des choses des plus avancées. Si vous voulez voir les meilleurs trimoteurs du monde, c'est en Colombie qu'il faut aller ; mais si vous voulez voir les embarcations les plus primitives, c'est aussi dans ce pays que vous les trouverez. Je m'en suis rendu compte dans cette école où l'on pouvait étudier l'histoire de la navigation d'une façon complète, car nous avions les canots primitifs et toutes les embarcations qu'on a pu inventer ; vous voyez les bateaux à voiles, les bateaux à moteur, et enfin l'hydravion qui vient se poser tout près des canots primitifs.

Nous avions établi des centres d'intérêt sur quatre années.

La première année, tout ce qui se rattache au foyer et à l'école ;
La deuxième année, le village ;
La troisième année, la province ;
La quatrième année, le pays.

Pour chaque année, nous avons pris le même centre d'intérêt. Si nous commençons avec la maison, il fallait voir comment on construit la maison. La maison en briques, par exemple. Au lieu de faire une conférence aux enfants, nous n'avions qu'à monter tout près, à 500 mètres de l'école, pour voir toutes les étapes de la civilisation, car nous avions là une grande fabrique avec des machines importées des Etats-Unis, et, quelques pas plus loin, nous rencontrions l'étape où l'on employait les animaux piétiner sur la boue et préparer les briques, et une autre étape antérieure, qui doit remonter à l'épo-

que du Paradis, où on piétinait soi-même sur la boue.

Vous comprenez quelle merveilleuse leçon c'est pour les enfants, qui se rendent ainsi compte des progrès en une journée d'excursion, qui voient tout ce qu'on doit à l'animal domestique, à la machine qui constitue une richesse qu'on a concentrée pour faire les travaux de beaucoup d'hommes.

Il en est de même si nous allons étudier les bois pour faire les fenêtres ou les portes de la maison. Nous allons tout d'abord à la forêt voir comment tombent ces grands arbres, comment on les scie, comment on apporte ces planches dans les grands ateliers ou dans les toutes petites menuiseries, et les enfants se rendent compte de la manière dont un arbre peut donner une porte ou une fenêtre.

Par ces centres d'intérêt, nous nous sommes rendus compte que si l'on parle du bois depuis le berceau jusqu'à la mort, nous trouvons le bois partout. C'est par ces centres d'intérêt que nous avons pu établir un programme uniforme qui a une variété extraordinaire, car nous disons seulement : il faut étudier le milieu ; suivant que vous êtes dans un climat ou dans un autre, ce milieu change, mais il y a toujours ce milieu.

Decroly a divisé son système ainsi : association dans l'espace, c'est la géographie ; association dans le temps, c'est l'histoire, et nous avons pu voir que les enfants s'y intéressaient beaucoup. Association dans le temps, c'est aussi le présent, car nous avons des habitations primitives à côté de ce beau monument qu'est le Capitole de Bogota, et les enfants peuvent voir dans le présent ce qu'a été le passé.

Pour les choses extérieures, naturellement nous profitons de tout ; nous ne nous sommes pas donnés la peine d'expliquer aux enfants ce qu'est la Société des Nations, et que nous devions maintenir cette fraternité avec tout le monde, mais ils le sentent car nous avons fait venir des professeurs de beaucoup de pays et nous envoyons aussi de nos professeurs étudier en Europe et aux Etats-Unis. Il s'ensuit que notre culture n'est pas nationale, mais universelle, et que nous ne devons pas penser à nous étudier simplement avec ce que les Incas ou les Aztèques nous ont laissé, parce que ce serait nous condamner à vivre dans des siècles morts depuis longtemps.

Par ce voyage de Decroly, qui a été pour nous quelque chose d'extraordinaire et qui compte dans l'histoire du pays, nous nous sentons profondément heureux d'avoir eu parmi nous un homme qui comprenait tellement bien l'âme des enfants et ce que représentait la culture d'un pays.

Avec Decroly, nous avons fait un voyage qu'ont fait partout au pays tous les étrangers, comme M. Piéron, qu'on aime beaucoup également. Je ne sais pas si c'est parce qu'il a une ressemblance avec Decroly ou si c'est parce qu'il a une façon un peu timide de s'exprimer quand il est seul et une confiance toute particulière quand il monte à la tribune, car il a fait des conférences extraordinaires. Nous parlons très mal le français, mais nous le comprenons très bien ; nous avons eu avec la France, ce qu'on appelle : une demi correspondance, c'est-à-dire qu'il se passe ceci :

Il y avait un jeune homme qui avait une demi correspondance avec le Pape, c'est-à-dire qu'il lui écrivait toujours, mais que le Pape ne lui répondait jamais. C'est exactement la correspondance que nous avons eue avec la France, une demi correspondance : nous écrivons toujours, mais la France ne nous a pas encore répondu ; mais nous continuons toujours à l'aimer et à nous inspirer de ses progrès.

Quel était le problème le plus important à résoudre pour faire cette rénovation scolaire ? C'était le problème des maîtres. J'ai entendu hier une discussion sur la préparation des maîtres, et je suis d'accord avec M. Smelten quand il dit, par exemple, qu'il faut les faire passer par l'Université. Oui, et peut-être dans dix ans aurons-nous tous nos maîtres d'école primaire qui passeront par l'Université, mais nous avons considéré que la tâche de la génération actuelle était tellement concrète que nous, qui avions les brevets, nous qui avions écrit et fait des poèmes sur l'avenir et le passé, nous devions penser de façon differente à propos du présent. Nous avons besoin de 10.000 maîtres, et nous ne pouvons pas les faire passer tous par l'Université. Nous les avons fait passer dans ces cours d'information qu'on a multipliés dans le pays.

Nous avons créé des écoles normales d'émergence, avec un esprit large, et où on travaille avec un grand enthousiasme. C'est ce qu'on appellerait en Europe des « Ecoles normales », du type ancien par les programmes ; mais c'est dans ces écoles qu'on fait la révolution aujourd'hui.

Nous n'avions pas de vieilles écoles normales, parce qu'on les a toutes fermées et qu'on les a remplacées par des centres d'information. On vient seulement de rouvrir ces écoles, avec un programme de six ans.

Nous ne demandons pas des choses formidables à 14 ans ; mais par l'ambiance de

ces écoles normales, nous croyons préparer et stimuler cette vocation parmi les maîtres.

Il y a une chose intéressante, c'est que nous n'avons pas bâti d'écoles dans les villes. Nous n'avons pas de grandes villes, nous n'en avons que des petites ; la seule que nous ayons, c'est Bogota, qui compte 400.000 habitants : une deuxième en a 200.000 ; il y a quelques villes de 100.000 habitants et une quantité de petites villes de 30 à 40.000 habitants. Nous avons pensé que c'était une grande erreur de construire les écoles dans les villes, car pour les enfants, marcher trois ou quatre cents mètres, ce n'est rien. Toutes les écoles construites depuis quatre ans sont en dehors des villes ; nous avons trouvé que c'était meilleur marché de transporter les enfants de la ville à l'école, en autobus ou en car, que de construire dans des endroits très chers où il fallait avoir une façade.

Toutes nos écoles ont au moins un hectare de terrain à l'entour. Pour les écoles normales nouvelles, nous avons été plus ambitieux. On a fait une réforme fondamentale au point de vue économique, car nous sommes loin des problèmes européens — je ne dirai pas que nous sommes un gouvernement socialiste, car on ne comprendrait pas très bien chez nous, étant donné que tout le monde peut vivre avec le terrain qu'il veut — et les hommes riches ont dû abandonner leurs propriétés parce qu'ils ne pouvaient paver les impôts dont étaient frappées les propriétés. Le Gouvernement les a achetées et les a converties en écoles normales.

Toutes ces écoles sont d'anciennes haciendas dont je parlais tout à l'heure, c'est-à-dire de grandes fermes. J'ai vu des photographies ou des films montrant des écoles privées où l'on voit les jeunes gens montant à cheval, et j'ai entendu dire à voix basse : c'est pour les riches. Ce n'est pas le cas chez nous. Un cheval y coûte de 10 à 20 dollars, et il n'en est pas de même ici. Nous avons donc ces propriétés, ces fermes et les terrains de culture ; nous avons l'élevage d'animaux, les chevaux, les vaches, dans les écoles elles-mêmes, pour la préparation des nouveaux maîtres. Et c'est compréhensible.

Tous nos maîtres d'école, quand ils sortent de l'école normale, doivent commencer par enseigner dans les écoles rurales : il n'y a pas un seul maître qui commence par enseigner dans une ville. Nous voulons qu'ils soient en contact avec les problèmes de la terre ; nous sommes 90 % d'agriculteurs, et il faut que le professeur qui vient enseigner connaisse les problèmes de la culture, de l'agriculture et de la terre.

Nous en avons déjà une dizaine. C'est une grande maison qu'on transforme avec quelques milliers de dollars ; nous en avons dans tous les climats, dans les climats chauds, dans les climats froids, dans les climats moyens ; nous voyageons avec tous les élèves et tous les maîtres ; nous transportons toute une école des terres froides en terres chaudes pour y passer quelques mois. Comme les programmes sont les mêmes, on peut procéder ainsi.

Nous croyons beaucoup aux excursions ; nous en avons fait de deux ou trois cents kilomètres, à pied ; d'autres, à cheval ; d'autres sur la rivière Magdalena.

On a créé une grande école normale au centre de la rivière, et par la rivière, où on a des bateaux à bon marché, on fait mouvoir toute la population des maîtres d'école, de haut en bas et de bas en haut, vers l'école normale. On réunit ces maîtres, qui n'avaient jamais eu aucun contact avec la réalité, dans cette école de la rivière Magdalena pour leur donner un nouvel esprit.

Nous sommes très préoccupés des choses scientifiques et sérieuses, mais tout de même il faut donner cet esprit de travail et de gaieté et le lier à la réalité. C'est par cet esprit que nous arriverons à transformer le pays.

Nous avons fait l'union des parents et des maîtres. Cela a été une chose primordiale, et nous avons vu que quand les parents comprennent l'école, ils viennent l'aider. Par exemple, pour approvisionner les cantines scolaires organisées dans les écoles, nous avons un terrain d'un hectare dans lequel on plante les choses nécessaires à la cantine. Les élèves apportent chaque matin des aliments crus de la maison, de la viande ou des œufs, et on prépare un lunch avec tout ce qui a été apporté par les enfants, avec aussi ce qu'on récolte dans la ferme.

Ce ne sont pas seulement les élèves qui travaillent à cette ferme, mais les parents y viennent le samedi travailler avec enthousiasme ; ils nous enseignent bien des choses, car ils connaissent ce qui concerne la terre beaucoup mieux que nous, et nous avons été convaincus que ce qui était important, c'était de ne pas croire que nous connaissions tout, que nous savions tout ; nous avons constaté que les enfants eux-mêmes pouvaient nous apprendre beaucoup de choses, que les ouvriers et les gens de la campagne, particulièrement, pouvaient nous apprendre une quantité de chose que nous ignorions.

C'est par ce contact avec la réalité, que nous avons pu voir se manifester la bonne volonté des paysans et des maîtres, et nous avons appelé cela « les coopératives de nutrition ». Mais il y a des maîtres qui, sans

connaître le mot, avaient déjà réalisé la chose.

Ce qui est encore plus intéressant, c'est que ce sont surtout les femmes qui nous ont aidés. Au début, on avait pensé qu'on pouvait faire la réforme avec les jeunes gens ; nous avions pensé que l'école de ces petits villages devait être le centre du village, et nous avons trouvé un grand avantage à avoir une femme plutôt qu'un homme au centre de ce village parce que, et je crois qu'il en est ainsi dans le monde entier, la femme a la compréhension et la sensibilité de ces problèmes d'une façon plus nette. Cette femme, qui arrive dans le village, où il n'y a pas de docteur, pas de curé, pas de gens qu'on peut appeler civilisés, doit être le curé, le docteur, le pharmacien ; et c'est en cela que nous avons créé un type d'école rurale que je crois original et attravant.

Je veux finir en vous disant que je n'ai pas eu le temps de vous parler de ce que nous faisons avec les maîtres d'école.

On a fait la réforme de l'enseignement secondaire, et nous avons changé entièrement. Voilà la chose facile et difficile en même temps dans nos pays : on peut changer du jour au lendemain tous les programmes et tous ceux qui croient en ceux qui changent les programmes se mettent à travailler dans le sens du nouveau programme. Mais la responsabilité est énorme ; il faut craindre de commettre une erreur quand on est suivi par des centaines de personnes ; c'est pourquoi nous sommes très prudents dans nos réformes. Nous avons donc réformé l'enseignement secondaire et nous avons pensé qu'une connaissance ne doit pas se donner s'il n'y a pas une discipline de l'esprit. Nous avons divisé sur six années le programme entre les mathématiques, les sciences naturelles, les langues, les sciences sociales, etc. Pour nous c'est une discipline spirituelle, mais il m'est un peu difficile de vous expliquer tous ces points.

Je ne vous ai pas parlé de la Cité universitaire, c'est une chose dont tout le monde parle aujourd'hui en Colombie, car nous avons acheté près de la capitale une centaine d'hectares pour créer une magnifique Cité qui sera le centre de la réforme dans les hautes classes.

Nous avons trois grandes revues, au Ministère : une revue de haute culture ; une revue pour les maîtres d'école, une revue pour les enfants.

On va donner à l'Université un grand essor à ce mouvement intellectuel, et un peuple qui a philosophé, qui a fait de la littérature, ne peut pas abandonner ce caractère élevé de la culture.

Je me demande, en concluant, si je ne vous ai pas trop bien parlé de mon pays. Je crois que je suis venu pour vous dire les bonnes choses, mais que pour voir les mauvaises, vous devez aller là-bas. J'ai toujours pensé que si un Anglais ou un Français arrivant en Colombie, parlait mal de son pays, personne ne le croirait ; mais si, nous, Américains du Sud, nous parlons mal de notre pays, on croit que nous n'en avons pas dit assez.

Faire un voyage de 10.000 kilomètres pour venir vous dire du mal de la Colombie, ce serait une trop grosse affaire, et je pense que j'ai bien fait de nous présenter d'une façon un peu romantique, de vous dire que nous nous disposons à construire des écoles, à organiser des colonies de vacances, à donner une impulsion nouvelle aux écoles existantes, à convertir tout le système passif que nous avons en un système actif. Avec un peu de scepticisme, car nous nous sommes inspirés des choses d'Europe, nous avons suivi le mouvement de l'Ecole nouvelle en Angleterre, en France, en Allemagne, en Amérique du Nord, mais nous avons remarqué aussi qu'il y avait des modes pour la pédagogie. Chacun invente un système, un matériel parfait, on le brevète et si on fait une chose un millimètre plus grand ou plus petit, ce n'est plus le bon système.

Nous sommes donc devenus un peu sceptiques, mais nous croyons tout de même qu'il y a aujourd'hui une direction générale. On a changé le nom ; je crois qu'on se fatigue un peu du nom « Ecole nouvelle ».

C'est trop vieux. On se fatigue du nom d'Ecole active, d'Ecole des activités. Pour les méthodes, on a dit : « centre d'intérêt ».

Je suis allé aux Etats-Unis ; on parlait des Uniteds worlds. Maintenant, on a un autre mot, on parle de l'éducation intégrale.

Ce sont les choses les plus nouvelles qui deviennent le plus vite les plus vieilles ; c'est comme pour les chapeaux et les robes: il y a une mode.

Tout le monde s'est rendu compte qu'il y a quelque chose de nouveau dans le monde. J'ai vu ici comment on a le cachet personnel ou la couleur locale, mais je crois cependant que l'orientation fondamentale est la vraie, c'est l'éducation de cette école active, de cette école de la réalité, de cette école qui tient compte de l'enfant.

Je veux vous donner seulement la certitude qu'en Colombie et dans beaucoup de pays de l'Amérique du Sud, on est dans la bonne voie, et nous tenons tellement à rester toujours en contact avec vous tous que je tiens à terminer en remerciant encore une fois ceux qui ont eu la généreuse idée de

m'inviter. C'est pour moi un grand honneur.

Nous continuons à rester dans cette même voie, et je tiens à vous dire que vous avez dans l'Amérique du Sud des amis qui vous suivent de très près.

Méthodes thérapeutiques d'Orientation pédagogique en Hollande

par le Dr Nelly TIBOUT *(Hollande)*

Il est difficile d'exposer ce sujet en peu de mots. De façon globale, nos cliniques ne sont probablement pas différentes de celles d'autres pays, et j'imagine que les difficultés qu'elles ont eu à surmonter sont les mêmes que l'on rencontrerait ailleurs. Elles ont dû passer par certaines étapes, elles ont rencontré des questions et des objections, voire des résistances, avant de pouvoir établir la légitimité de leur action et entreprendre la lutte réelle, au sein du travail lui-même et des problèmes qu'il pose.

Peut-être la Hollande présente-t-elle certaines difficultés spéciales d'ordre sociologique et psychologique, dues au fait que la population est de souche néerlandaise. Ce serait affaire à ceux qui ont beaucoup voyagé de dire si vraiment les enfants de cette race-là sont les pires du monde. Je me suis laissé dire qu'ils s'amusaient davantage des touristes étrangers et étaient plus portés que les enfants d'autres pays à se moquer des détails vestimentaires, des manières et du parler qui ne leur sont pas familiers. Peut-être le Hollandais a-t-il particulièrement le sens du ridicule et ne se laisse-t-il pas facilement impressionner.

Si cela est vrai, on saisit d'emblée l'une des difficultés qu'ont dû rencontrer en Hollande les cliniques d'orientation pédagogique pour faire admettre leur nouvelle organisation. Je ne suis pas sûre qu'il faille le regretter. Pour imposer un nouveau mouvement en Hollande, il faut commencer par fournir la preuve qu'il contient une dose suffisante de bon sens. On se moque de la sentimentalité ; le peuple a une attitude plus ou moins prosaïque de positivisme qui peut être parfois injuste, mais qui, de façon générale, est chose utile.

Il en est de même de l'individualisme du Hollandais, dont on parle souvent : il agit dans les deux sens. Un obstacle au mouvement en faveur de l'hygiène sociale réside en ceci, que nous avons déjà cinq associations qui s'en occupent et qui se rattachent à des confessions religieuses différentes ! Quand des considérations politiques n'entrent pas en jeu, par-dessus le marché ! Autre difficulté : l'usage veut que les enfants conduits devant les cours de justice juvéniles soient examinés, au point de vue mental, dans des institutions ou maisons de détention. Il nous fut très difficile, dès lors, de prouver qu'il n'est pas nécessaire, pour procéder à une investigation approfondie de la personnalité d'un enfant, de lui faire passer plusieurs mois dans une institution. En fait, l'examen auquel on procède dans une institution, loin d'être plus approfondi, l'est généralement beaucoup moins, car il est impossible d'y tenir compte du milieu matériel et moral habituel de l'enfant et de l'action réciproque de l'un à l'autre.

C'est en 1927 qu'a été créée la société hollandaise en faveur des cliniques d'orientation pédagogique. L'impulsion est venue des milieux juridiques, bien qu'on s'y soit aussi intéressé du côté médical. En 1929 la clinique d'Amsterdam vit le jour. A Rotterdam, on avait déjà commencé sur une échelle réduite. On ouvrit une clinique à La Haye en 1932. En 1935 on a ouvert de petites cliniques à Leiden et à Haarlem, et celle de Rotterdam fut équipée de façon plus complète. La même année en vit naître une à Utrecht. Aucune des cliniques confessionnelles n'est entièrement équipée, à part une protestante et une juive à Amsterdam. La première agit en liaison avec un centre d'observation pour enfants arriérés et on y donne des cours pour étudiants protestants en psychologie. On construit une institution catholique.

Toutes nos cliniques, sauf celle d'Utrecht, sont soutenues par des dons volontaires, bien que quelques-unes reçoivent de petits subsides des municipalités et de certains fonds

médicaux et sociaux. Partout, comme c'est sans doute le cas pour vous, la lutte pour la vie y est assez dure. Les parents payent selon leurs moyens, les uns rien, d'autres ce qu'ils peuvent ; il n'y a pas de limite supérieure. Les cas à examiner proviennent de différentes sources. Dans une des villes, principalement par consultations; dans d'autres par les cours juvéniles, des agences scolaires et sociales. Les parents venus de leur propre chef représentent à peu près le tiers du total des cas.

Les motifs sont les mêmes que dans d'autres pays. La majorité des cas, en Hollande comme ailleurs, concerne des attitudes agressives : les symptômes qui causent des ennuis aux gens les poussent à consulter, plus que les symptômes, bien plus graves pourtant au point de vue psychologique, de nature cachée.

En ce qui concerne les diagnostics, nous avons adopté pour le moment le cadre suivant qu'il sera d'ailleurs loisible de modifier à l'avenir.

1) Cas où des facteurs sociaux ou sociologiques de nature non psychologique sont considérés comme constituant la cause principale du trouble et où il n'existe chez l'enfant aucune anomalie, ni pré-existante, ni acquise. (Dans une ville socialement bien fournie comme Amsterdam, il est en général possible de renvoyer l'enfant à une organisation sociale spécialisée qui en assure la réadaptation ou pourvoit à toute autre solution exigée par le cas.) S'il n'y a pas eu de désastre, tel que la mise au chômage, on peut dire que le 100 % des pronostics sera bon.

2) Cas où la difficulté psychologique provient de causes plus délicates d'ordre psychologique provenant du milieu, mais où l'enfant lui-même n'est pas atteint psychologiquement de façon notable. (Ces cas constituent du 6 % au 14 % du total des cas qui nous sont soumis.)

3) Cas où le milieu fautif a joué le rôle le plus grand, mais où l'enfant, quoique physiquement tout à fait normal, présente des transformations plus ou moins profondes d'ordre névropathique. (Dans ce groupe, le diagnostic suggère immédiatement le traitement approprié : action psychiatrique sociale auprès de la famille et traitement psychothérapique de l'enfant.)

Dans ce groupe, je voudrais faire rentrer aussi les enfants qui développent une neurose sans que la situation psychologique du milieu soit autre que celle que nous qualifions de normale.

4) Cas où les facteurs constitutionnels de nature physique jouent un rôle important (p. ex. effets temporaires d'une maladie aiguë, défauts des organes des sens, lacunes intellectuelles telles que difficulté à parler et autres cas d'infantilisme.) A ce groupe se rattachent aussi les enfants présentant des anomalies du tempérament que nous pouvons appeler personnalités psychopathiques. Ce groupe ira décroissant dans la mesure où nous serons à même de procéder à des investigations d'ordre physique plus approfondies (endocrinologie), d'une part, et, de l'autre, à celles des facteurs psycho-génétiques. Pour le moment il comporte du 42 % au 25 % du total des cas soumis.

5) Cas que j'appellerai « difficultés passagères », c.-à-d. formes exagérées de ce qui constitue les difficultés normales que rencontre l'enfant normal : âges critiques de la première et de la seconde puberté (de 2 à 4 ans et de 14 à 16 ans) ; ils forment le 4 % de nos cas. (On en a fait un groupe spécial parce que les enfants qui s'y rattachent retournent rapidement à l'état normal, pour peu qu'on les ait soumis à un traitement approprié.)

Organisation et personnel dirigeant

Nos premiers travailleurs en psychiatrie sociale ont été formés à New-York; plus tard, d'autres l'ont été à la *Child Guidance Clinic* à Londres et au *London Mental Health Course* (Cours de santé mentale). Notre équipe comporte un psychiatre, un pédiatre et une infirmière sociale. Je crois que les deux spécialités : psychothérapie et examen des facteurs les plus subtils de la constitution physique, sont essentiels et que seuls des spécialistes peuvent faire là de bon travail. Il incombe au psychiatre de faire la synthèse des faits observés. A La Haye et à Rotterdam, un neurologue apporte aussi son concours. L'avenir montrera jusqu'à quel point ceci se justifie. On objecte quelquefois que l'examen physique suffit à établir le contact entre l'enfant et le médecin et que, dès lors, notre équipe y apporte un élément de trouble. Nous écartons cette contradiction par une hérésie dont la faute incombe à moi: je procède moi-même à l'examen psychologique expérimental et lui ordonne entièrement l'examen du psychiatre, bien que je me base dans certains cas sur ce dernier pour élaborer mon propre examen.

J'exclus jusqu'à un certain point le diagnostic portant sur les difficultés dans les études et l'orientation professionnelle. Nous disposons en ces matières de toute sorte d'aides du dehors et nous préférons donc, dans les cas où cela est utile, recourir à cette collaboration. Il en est de même de

notre collaboration avec les maîtres, les chefs éclaireurs, les membres du clergé et d'autres personnes, pour autant que l'enfant garde le contact avec eux, et qu'ils aident à résoudre la difficulté déjà signalée en traitant les enfants des diverses confessions.

Plutôt que de relever le Quotient Intellectuel, nous préférons recourir au procédé inauguré par Rossolimo, du « profil », mais en relevant d'autres aspects, et sans oublier jamais de considérer les impulsions du sujet et l'action qu'exerce sur lui le milieu. En ce qui concerne les tests, je pense que leur utilité dépend davantage de l'observateur lui-même et de ses capacités d'observer et de distinguer, que des tests en eux-mêmes. La meilleure voie pour orienter l'enfant me paraît être d'adhérer à un certain ensemble de tests en rendant l'examen aussi riche et différencié que possible. A cet égard, je trouve les tests collectifs américains peu utiles. L'important est de susciter le plus d'occasions possibles de contact permettant des observations précises et variées, de façon à voir en miniature les réactions naturelles de l'enfant à l'égard de la vie. Les interactions entre expérimentateur et enfant jouent en cette matière un rôle qu'il ne faut pas sous-estimer; c'est pourquoi il importe de ne pas subdiviser l'examen psychique de façon artificielle et inadéquate. En certains cas, il faut même laisser de côté momentanément tous les tests, parce que d'autres facteurs s'imposent : rêves ou fantaisies, constituant un matériel révélateur. Il faut utiliser toute chose comme un moyen et non comme un but en soi.

On voit par là que le travail en Hollande se distingue sur quelques points de celui qui est accompli ailleurs ; mais je pense que ces différences sont sans importance en présence des nombreux problèmes qui nous sont communs à tous et auquel chacun, selon la voie qui lui paraît la meilleure, cherche à trouver une solution, dans cette activité nouvelle et toujours grandissante qu'est l'œuvre d'orientation de l'enfance.

A mes yeux, l'un des plus gros problèmes à résoudre est celui-ci : notre but n'est pas d'accomplir une œuvre de laboratoire, de consacrer très peu de temps à beaucoup de cas et de nous entourer de l'atmosphère spéciale des chercheurs théoriciens ; notre action ne doit pas être purement analytique, sociologique ou politique ; elle consiste à découvrir dans quelle mesure les faits nouveaux de la science peuvent s'appliquer au travail social et préventif. Le service social est utile à plus de gens que la pratique privée ou les institutions de recherches scientifiques. Ceci fait de notre travail, d'un bout à l'autre de la journée, un compromis.

On se rend compte clairement combien plus de résultats on atteint ainsi, plutôt qu'avec un contact personnel moindre et sans exercer d'influence thérapeutique sur l'entourage de l'enfant. Mais quels résultats ne peut-on atteindre par un traitement psychothérapique s'appuyant sur une base psychanalytique, à raison d'une heure, une fois par quinzaine ou deux fois par semaine, comportant un entretien complété par le travail social psychiatrique !

Ces cas-là constituent le noyau de notre œuvre. Pour ceux qui demandent moins de temps, on utilise de plus en plus d'autres voies, ceci dans la mesure où les parents, les maîtres et les agences sociales assimilent mieux les techniques de la psychologie nouvelle. Aux autres seulement, il importe d'apporter le secours de l'analyse, au sens exact du terme, et parfois le traitement physique ou les soins de telles ou telles institutions.

A en juger par mon expérience et celle d'autres travailleurs sociaux, je suis convaincue que même si le traitement s'adresse plus ou moins à des symptômes et, bien mieux, si nous pouvons atteindre des couches plus profondes de la personnalité, les transformations suffiront à assurer infiniment mieux l'adaptation sociale de l'individu et à apporter à celui-ci un bonheur plus réel.

J'espère que la société nous permettra de parvenir à nos fins. J'espère aussi que nous saurons saisir les occasions qu'elle nous offre, même si nous devons nous adapter aux limitations de la pratique quotidienne, y apporter l'esprit scientifique réel, ce qui veut dire nous montrer aussi scrupuleux et critiques que possible, sans céder à la tentation de faire du bluff, même si le public apprécie ceci davantage que l'action patiente et objective. Il faut nous efforcer de discerner aussi nettement que possible ce qui est nécessaire dans chaque cas, de bien connaître ce que nous faisons et ce qui nous échappe.

Il nous faut apprendre aussi à ne pas nous vanter des différentes méthodes que nous utilisons et à ne pas conférer une portée générale à des innovations, comme si elles s'opposaient aux méthodes des autres, alors qu'elles les complètent simplement. L'existence de tant d'écoles et de méthodes ambitieuses de monopoliser le domaine de l'éducation et d'imposer leur propre vocabulaire prouve que nous en sommes encore à une étape pré-scientifique. Il nous faut à l'œuvre des gens qui en sachent assez long pour éviter de surestimer la portée de leurs con-

naissances et qui aient le désir sincère de comprendre et de coopérer.

Il y aurait bien des choses à dire encore sur les divers points que j'ai abordés. J'espère que d'autres le feront. Je voudrais seulement ajouter combien je suis reconnaissante de ce contact international et de la coopération qu'elle apporte à cette œuvre qui nous tient à tous tant à cœur!

Commission internationale pour la préparation des Professeurs

(Résumé des travaux)

La Commission internationale pour la préparation des professeurs a été présidée par le Prof. William Mc Clelland, de l'Université de Saint-Andrews, et comptait, au congrès de Cheltenham, quarante-quatre membres présents, représentant dix-neuf pays, de toutes les parties du monde. Elle s'est réunie en quatre sessions fermées les 4, 5, 10 et 11 août, et a tenu le 13 août, une séance ouverte à tous ceux qui participaient au congrès.

Chaque membre avait reçu d'avance un memorandum préparé par le Président pour servir de base aux discussions et qui portait :

1) Sur les problèmes préliminaires que soulève la préparation des professeurs ;

2) Sur les éléments essentiels de cette préparation (qualités personnelles, culture générale, spécialisation professionnelle, etc.).

Ce memorandum était complété par une note du Prof. Fred Clarti, de l'Institut de l'Education de l'Université de Londres, sur les rapports de la culture universitaire et de la préparation technique dans la formation des maîtres de l'enseignement du second degré.

Première session

La première session a été consacrée principalement à l'historique de la commission depuis sa création au congrès d'Elseneur en 1829, et à l'exposé de ses travaux au congrès de Nice, en 1832.

Le Président rappelle que, malgré des divergences de vues fréquentes, l'accord avait été établi sur plusieurs points importants :

1) La préparation d'un maître — primaire aussi bien que secondaire — implique une culture universitaire ;

2) Le maître doit connaître l'ordre social actuel, et s'être fait une philosophie personnelle de la vie ;

3) La formation de la personnalité du maître par l'influence du milieu et les rapports sociaux est une partie importante de sa préparation ;

4) Il devrait y avoir une unité organique entre les trois aspects de la préparation du maître — générale, professionnelle et technique ;

5) La préparation des maîtres primaires et secondaires devrait être au moins en partie commune ;

6) L'étude théorique de la psychologie n'est pas suffisante pour le futur maître ; il lui faut faire preuve d'intelligence sympathique à l'égard de l'enfance, d'imagination et d'intuition psychologique.

Outre la définition de ces principes, dont on ne méconnaîtra pas l'importance, la commission, à Nice, a décidé la publication d'un rapport comprenant les sections suivantes :

1) Un résumé des divers systèmes en usage pour la préparation des professeurs dans les différents pays du monde ;

2) Un tableau des problèmes et des tendances qui préoccupent l'opinion, dans chacun de ces pays ;

3) Un exposé des initiatives récentes en ce qui concerne la préparation des professeurs dans le monde entier ;

4) Les vues de la Commission sur la préparation la meilleure pour les professeurs ;

5) Une courte bibliographie des ouvrages essentiels sur la question ;

Les recherches et le travail nécessaires à la rédaction de ce rapport ont été ensuite

déterminés et répartis, dans les grandes lignes et dans le détail ; et la contribution à cette entreprise du congrès suivant — celui même de Cheltenham — a été ensuite fixée.

La présente assemblée a pour tâche de fournir des éléments aux sections 4 et 5 de ce rapport, en se basant sur le memorandum préparé par le Président, et sur la note complémentaire du Prof. Clark.

Deuxième session

En substance, le problème précis proposé à la seconde réunion est celui-ci : les futurs maîtres doivent-ils être préparés en vue des écoles existantes ou des écoles « nouvelles » dont on ne peut espérer la généralisation que de l'avenir ?

M. Smelten (Belgique), et le Dr Carleton Washburne (E. U.) posent d'abord la possibilité d'une synthèse ; et c'est à quoi, disent-ils, doivent viser nos efforts. Le Prof. Bovet (Suisse), appuyé plus tard par M. Smelten, voit dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation le meilleur moyen de donner aux futurs maîtres le sens du relatif et des évolutions nécessaires.

Le Prof. Wallon (France), le Dr Carleton Washburne (E. U.) et le président Frasier (E. U.), appuyés par quelques autres membres, préfèrent à cette méthode théorique une méthode clinique, et voudraient voir demander la solution du problème aux laboratories de psychologie enfantine et aux écoles expérimentales.

Le Prof. Katzaroff (Bulgarie) pense que les maîtres devraient être préparés exclusivement en vue des écoles « nouvelles »; de même que Mr. Husni (Egypte) pour qui le maître est un artiste, un créateur, et doit être formé comme tel, l'adaptabilité aux faits, dans le présent et dans l'avenir étant chez lui la vertu suprême. Le Dr Vas Malan (Afrique du Sud), le Dr Melvin (E. U.), M. Claremont (Angleterre), soulignent à leur tour l'avantage d'un enseingement pédagogique tout entier fondé sur les méthodes et la conception nouvelles de l'éducation.

La nécessité d'une synthèse, au moins provisoire, prévaut cependant, ainsi que l'indiquera le Président dans son exposé général des travaux à la séance ouverte ; de même que l'histoire de l'éducation, et la pédagogie expérimentale seront retenus concurremment par lui, comme moyen d'y parvenir.

Troisième session

Cette session est consacrée à la conciliation de l'éducation générale et de la formation technique chez les maîtres de l'enseignement du second degré.

Le Prof. Clark, commentant les positions adoptées dans sa note préliminaire, conclut que la solution du problème se trouve dans une collaboration plus intime entre l'Université et les Ecoles Normales.

Il ressort de la discussion que le régime des divers pays représentés est très différent à cet égard ; tout récemment, en Belgique comme en France et en Colombie, par exemple, les grades purement Universitaires donnaient accès de plein droit à l'exercice de l'enseignement secondaire. Sans que soient niés les avantages de la culture « supérieure » Prof. Katzaroff, Bulgarie; Prof. Bryan Stanley, Angleterre), la nécessité d'une sérieuse préparation professionnelle est affirmée par tous ; et une année d'école normale, venant en supplément, est considérée presque unanimement comme insuffisante (Prof. Ghidionescu, Roumanie).

Les pays les mieux organisés à cet égard semblent être la Colombie (Prof. Nieto Caballero), où une école Normale Supérieure qui est un séminaire pédagogique pour les futurs maîtres de l'enseignement secondaire a été établie, en étroits rapports avec l'Université, il y a cinq ans, et fonctionne avec le plus grand succès ; la Belgique où, depuis 1929, tout futur professeur doit suivre un enseignement à l'Institut de Pédagogie, qui fait partie de l'Université, complété par un stage ; et la Roumanie, où le Prof. Ghidionescu est à la fois professeur à l'Université, et directeur d'un séminaire pédagogique.

Quatrième session

Cette séance est consacrée à la préparation des maîtres primaires.

Deux tendances se font jour : assurer leur culture générale en leur donnant à l'Université une préparation analogue à celle des maîtres secondaires (Mr Henshall, Angleterre); préparer des maîtres qui, pour donner l'éducation « nouvelle », restent eux-mêmes en étroit contact avec la vie concrète.

Le Prof. Frasier (E. U.) déclare que la diffusion de l'Education Nouvelle est ralentie en Amérique par le manque de maîtres capables de la donner ; c'est la personnalité totale qu'il faut développer en eux, dit-il ; et cela ne se fait pas au moyen d'examens

M. Kaalund Jorgensen (Danemark) décrit le système en usage au Danemark : tandis que les maîtres du second degré doivent avoir reçu eux-mêmes l'enseignement secondaire, les maîtres primaires sont directement recrutés dans tous les métiers, et parfois quittent la charrue pour l'école ; leur tâche consiste

pour une large part à développer chez leurs élèves un idéal d'internationalisme, au moyen d'un enseignement de l'histoire élargi; et par l'enseignement de l'œuvre qu'accomplit la Société des Nations, à l'aide de brochures publiées par le gouvernement chaque année sur l'activité de chacune de ses branches. Le Prof. Radlinska (Pologne) insiste sur la nécessité de découvrir et de former, pour l'enseignement primaire, des maîtres capables de :

1) Fournir un travail intellectuel ;

2) S'intéresser aux autres peuples ;

3) Adopter une attitude créatrice à l'égard de la vie.

M. Smelten (Belgique), tout en faisant siennes ces positions, maintient l'utilité de la culture Universitaire, comme propre à développer ces qualités mêmes, à condition qu'elle soit complétée par deux ou trois années de préparation professionnelle.

Le choix des candidats susceptibles de devenir de bons maîtres est aussi longuement discuté ; divers moyens : tests d'intelligence et de personnalité, stages, années d'essai sont envisagés et retenus. Mlle Hamaïde (Belgique) apporte une constatation encourageante : bien que les qualités requises pour l'éducation « nouvelle » soient plutôt détruites que développées dans la plupart des Ecoles Normales existantes, dit-elle, quand les jeunes gens qui en sortent peuvent vivre et travailler dans une Ecole nouvelle, presque tous en subissent très vite l'influence ; beaucoup d'entre eux révèlent les aptitudes nécessaires, les cultivent, et deviennent d'excellents maîtres.

Bien que ce débat soit resté très contradictoire, trois motions sont adoptées :

A l'unanimité,

1) Que dans la formation des maîtres, plus d'importance soit attachée aux qualités personnelles, ou de caractère ;

2) Que plus de soin soit apporté à la sélection des candidats, particulièrement en ce qui touche à la possession de ces qualités ;

A la majorité,

3) Que le maître primaire fasse des études secondaires complètes, suivies d'une préparation professionnelle de quatre années au moins.

A la séance ouverte qui servit de conclusion à ces entretiens, le Président résume le travail accompli et les positions acquises au cours des réunions précédentes, tant à Nice, en 1932, qu'à Cheltenham, en 1936. Il expose les mesures prises pour que les membres de la commission restent en contact, malgré les distances, et continuent à collaborer pour aboutir à la publication du rapport projeté — rapport destiné à rendre les plus grands services et qui semble en si bonne voie qu'on en peut promettre l'achèvement avant le prochain congrès.

M. L. CAZAMIAN.

La liaison de l'Ecole maternelle et de l'Ecole primaire élémentaire

Le problème de la liaison pédagogique entre l'école maternelle et l'école élémentaire est depuis plusieurs années à l'ordre du jour de vos congrès. L'idée qu'il est nécessaire de faire bénéficier l'enfant au delà de six ans, de tout ce que peut contenir de bon et d'efficace une pédagogie qui a pu profiter des découvertes de la science moderne, progresse lentement dans le monde enseignant. On ne saurait dire que la nécessité d'une continuité des méthodes soit apparue à tous les maîtres, moins encore aux familles qui considèrent assez généralement que l'école maternelle n'est faite que pour garder, occuper, distraire l'enfant, et que c'est après la sixième année seulement que commence le travail sérieux.

Si la liaison pédagogique entre classes maternelles et primaires, pour désirable qu'elle soit, semble d'une réalisation difficile, et avouons-le assez lointaine, c'est dans l'état d'esprit des parents et des maîtres qu'il faut chercher la cause première d'une lenteur d'évolution que nous déplorons.

Les institutrices maternelles réclament depuis quelques années un effort de cohésion de leurs collègues primaires. Leurs raisons sont de sentiment et d'amour-propre. Elles se sentent dans la vérité en ce qui concerne le travail des petits, et elles pensent avec

raison que si l'école primaire savait utiliser les connaissances multiples acquises par les moins de 6 ans, on ne méconnaîtrait plus leur travail, on ne leur ferait plus le reproche de faire entrer à la grande école des élèves « qui ne savent rien ». Aussi les maternelles pensent-elles presque exclusivement à une réorganisation pédagogique des cours préparatoires. Il semble assez aisé en effet d'appliquer à des enfants de 6 à 7 ans les méthodes et procédés d'enseignement qui ont fait leurs preuves avec les enfants de 4 à 6 ans, de proposer en l'élargissant, en l'enrichissant un programme de travail analogue pour ces deux stades successifs de la scolarité.

En réalité le problème est plus ample et plus complexe, car le fossé assez profond qui sépare à l'heure actuelle l'école maternelle de l'école primaire ne doit pas se retrouver entre deux cours de l'école primaire. Or s'il est facile, comme je vous le disais, de transposer méthodes et procédés de la section de 5 à 6 ans dans celle de 6 à 7 ans, pour les autres cours, il ne suffit plus d'imiter, il faut innover. Et les difficultés apparaissent, je ne dis pas insurmontables, mais sérieuses, lorsqu'on songe au nombre des élèves presque toujours trop élevé dans les classes urbaines, à la nécessité de parcourir dans un temps donné un programme précis, d'aboutir en six ans de scolarité à la possession des notions indispensables pour satisfaire aux exigences d'un examen simple sans doute, mais dont le succès ne peut être assuré que par la sûreté d'un savoir élémentaire.

Les données du problème sont donc extrêmement complexes, et force nous est de constater que ceux et celles qui le pourraient pratiquement résoudre n'y sont guère préparés. Beaucoup d'institutrices primaires, et plus encore d'instituteurs ignorent le travail de leurs collègues maternelles. Un très petit nombre ne soupçonne ni l'importance, ni l'intérêt de l'évolution accomplie. A cette minorité que satisfont la routine et l'orgueil, je ne m'arrêterai pas. Beaucoup d'autres pressentent qu'on pratique dans la petite école voisine des méthodes éducatives qui ne manquent pas d'intérêt. Mais ces institutrices pensent qu'elles ne conviennent qu'aux tout-petits, et l'idée ne leur vient pas d'en imaginer quelque application au travail sérieux de l'école élémentaire. Et c'est un nombre infime d'instituteurs ou d'institutrices, qui ayant acquis par les hasards des nominations ou par curiosité personnelle une connaissance réelle de la pédagogie maternelle, en pénètrent, au delà des procédés, la profondeur psychologique et la généralité des principes.

Cependant, c'est une vérité banale que la stabilité des principes, la continuité de l'action sont les éléments indispensables à la réussite d'une éducation, dans l'ordre intellectuel, comme dans l'ordre moral. Il est toujours profondément dangereux qu'un enseignement soit en contradiction avec ceux antérieurement donnés, il est fâcheux qu'une orientation différente imposée à l'enfant interrompe brusquement le développement de certaines aptitudes, l'exercice de certaines activités. Or ce développement discontinu, nous le constatons entre l'école maternelle et l'école primaire. Sans même tenir compte des différences d'action qui tiennent à la personnalité des éducateurs, il est facile d'apercevoir que certaines aptitudes cultivées soigneusement à l'école maternelle ne retiennent guère l'attention des maîtres de l'école élémentaire : bien des enfants sont incapables à 8 ou 10 ans d'exécuter des travaux que plus jeunes ils réussissaient sans peine : le chant, le dessin, le travail manuel, l'éducation des sens, sont dans bien des classes primaires sinon inconnus, au moins mal traités. L'ordre des valeurs intellectuelles, morales, sociales est aussi bouleversé : telle attitude, telle action autrefois permise n'est plus tolérée. Par contre l'on voit naître des vertus nouvelles hautement appréciées. Et l'ordre des valeurs en est tout changé : tel enfant apprécié pour sa spontanéité, la vivacité de son esprit, est considéré comme un élément de désordre ; tel autre, qui possédait un don personnel d'observation et d'expression par le dessin ou le modelage devient un mauvais élève, réfractaire à la table de multiplication. On sent à quel point de telles divergences dans les règles et les opinions sont pour les enfants déconcertantes et néfastes, et combien il serait indispensable de créer entre les éducateurs une cohésion, une unité relatives, pour avoir le maximum de chances de ne pas manquer cette œuvre délicate et de longue haleine qu'est une éducation.

Cette unité de vues et d'action, cette continuité de méthodes sont-elles impossibles à obtenir chez nous ? Je dis « chez nous » car à l'étranger des efforts ont été tentés en ce sens, des expériences concluantes ont été faites. Dans les écoles Montessoriennes par exemple, les enfants pour tout l'ensemble de la scolarité sont répartis en deux groupes: jusqu'à 8 ans et de 8 à 14 ans. Sans doute les exercices proposés aux aînés sont-ils très différents des occupations des plus petits. Mais une même inspiration dirige l'éducation intellectuelle des deux groupes d'éco-

liers et rien de ce qui a été acquis dans le jeune âge n'est ensuite négligé, oublié. De même, en Belgique dans les écoles Decroly, en Angleterre, en France même dans un petit nombre d'écoles privées, on a tenté de faire vivre les enfants dans la même atmosphère morale pendant toute la scolarité, de créer cette unité, cette continuité dans l'action éducative, qui sont les conditions de son efficacité. Sans vouloir juger aucunement la valeur relative des méthodes employées, je me demande simplement s'il ne serait pas possible, dans les conditions mêmes où vivent nos classes élémentaires, urbaines ou rurales, de faire bénéficier nos élèves d'un effort pédagogique qui semble ailleurs avoir si bien réussi. Il ne s'agit nullement de faire de nos écoles des imitations des classes Decroliennes ou Montessoriennes. La pédagogie maternelle française a puisé largement aux sources étrangères, mais elle a su se donner les caractères qui conviennent à notre temps et à notre race. Une pédagogie élémentaire ne pourrait-elle de même se constituer, en tenant compte à la fois des grandes expériences pédagogiques modernes et des conditions de vie de nos écoles, de nos caractères, de nos besoins propres, qui feraient bénéficier l'enfant jusqu'à 14 ans des efforts et des réussites de la pédagogie maternelle française ?

Un groupe d'institutrices de la Marne s'est efforcé de trouver par la pratique la solution de ce problème. C'est de leur tentative, des constatations et des résultats auxquels elles ont abouti que je désire vous entretenir. Leur tentative est intéressante et probante parce qu'elle dure depuis quatre ans et s'étend à tous les cours de l'école élémentaire : deux classes de cours préparatoire, deux de cours préparatoire et élémentaire, une de cours élémentaire et moyen, deux de cours moyen nous servent de terrain d'expérience. Je dois ajouter que presque toutes les classes de cours préparatoire des écoles élémentaires de mon service ont progressivement modifié leur organisation et leurs méthodes et que si la réforme totale dont je vais essayer de vous rendre compte ne les a pas toutes atteintes, il n'en est aucune qui n'ait emprunté à la pédagogie maternelle quelque chose de son inspiration et de ses procédés.

Pour obtenir ce commencement d'unification pédagogique des écoles élémentaires et maternelles, j'ai été grandement aidée par l'organisation administrative qui me permet de collaborer à la fois avec les institutrices primaires et maternelles. Pour se comprendre il faut d'abord se connaître : c'est le plus souvent l'ignorance du travail, des efforts sincères, des difficultés et des réussites de chacun qui crée entre collègues cette espèce de rivalité si préjudiciable à des enfants dont tous veulent le bien. Les institutrices des cours préparatoires ont été invitées à rendre visite à leurs collègues des grandes sections des écoles maternelles. Elles y sont allées, plus ou moins volontiers, mais il n'en est pas une qui n'ait été intéressée, charmée de ce qu'elle avait vu. J'ai recueilli les réflexions, les objections, les remarques des maîtresses élémentaires : elles sont soumises en effet à d'autres règles, à d'autres nécessités que leurs collègues maternelles. Mais toutes ont senti qu'il y avait quelque chose à tenter pour rapprocher leurs procédés d'enseignement, l'esprit de leur discipline de ceux des classes maternelles. Les unes ont modifié immédiatement et d'enthousiasme leur manière de faire ; pour d'autres, l'idée a cheminé plus lentement et les innovations se font petit à petit, la transformation se fait progressivement. D'autres enfin m'ont dit : « Je suis bien vieille pour changer ma manière de faire. En somme, mes élèves chaque année ont appris à lire, à compter, à écrire. En changeant de méthode, je risque de réussir plus mal ; je suis trop près de ma retraite pour modifier mes habitudes. « J'ai compris leurs raisons et me suis inclinée.

Pour les autres, avec l'aide de Mlle Boiselier, alors directrice de l'école normale d'institutrices de Châlons, dont je veux associer le souvenir aux travaux de ce congrès, un cours de pédagogie fut créé à Châlons qui réunissait institutrices maternelles, maîtres et maîtresses des écoles élémentaires. Les sujets de conférences, les leçons faites à titre d'exemple intéressaient les deux catégories d'écoles et dans la libre et cordiale discussion qui suivait, Maternelles et Primaires apprenaient à se mieux connaître, comprenaient les difficultés différentes mais égales de leurs tâches, appréciant en leurs collègues l'esprit de recherches, le goût ardent de la profession, le désir d'agir au mieux des intérêts des enfants. Enfin pour parfaire cet effort de compréhension mutuelle, j'invitai en fin d'année les institutrices primaires et maternelles à apprécier en commun le développement et le savoir des enfants qui doivent en Octobre entrer à l'école élémentaire. Chaque année donc, l'examen et la répartition des élèves se fait en commun, au mois de Juillet et non à la rentrée d'Octobre. Chaque année des enfants évitent un séjour inutile et décevant dans la classe ou la section où l'on commence l'apprentissage de la lec-

ture. Quelques fillettes entrent ainsi au Cours élémentaire 1re année, et il n'y a pas d'exemple qu'elles n'y aient donné toute satisfaction.

La liaison administrative, les efforts sincères de compréhension mutuelle, les travaux faits en commun, s'ils ne suffisent pas à eux seuls à réaliser la liaison pédagogique en préparent cependant l'avènement. Une institutrice d'école élémentaire, puis plusieurs autres eurent l'idée heureuse de tenter d'adapter dans leur classe les méthodes pédagogiques de l'école maternelle. L'entreprise était considérable puisqu'il fallait, en tenant compte des conditions réelles et reglementaires dans lesquelles fonctionne une classe primaire, non seulement modifier les procédés habituels d'enseignement de la lecture, du calcul, de l'écriture, mais encore adapter des méthodes dont les grands principes directeurs sont assez clairement dégagés, à des enseignements qui ne sont pas de l'école maternelle, comme l'histoire, la géographie, les premières connaissances scientifiques.

Pour vaincre plus aisément ces difficultés, un « Groupe d'études pédagogiques » fut constitué. Il comprend une douzaine d'institutrices primaires, qui chacune dans leur classe, avec leur savoir-faire personnel, leur tournure d'esprit, leur tempérament ont tenté de modifier l'organisation et les méthodes pédagogiques jusqu'alors employées. Dans les séances de travail du groupe, chacune apporte ses remarques, ses innovations, ses expériences. En commun, l'on essaie de constituer un matériel d'enseignement qui après expériences, est critiqué, modifié, amélioré. Ainsi peu à peu se réalise une méthode d'enseignement qui part des mêmes principes généraux que la pédagogie maternelle française et par des procédés adaptes à l'âge des enfants et aux divers enseignements, continue dans le même esprit l'éducation intellectuelle commencée à la maternelle. Je dois noter en passant, que les réalisations des écoles d'éducation nouvelle nous ont grandement aidées au début de notre expérience, bien que leur public, leur organisation matérielle, leur régime intérieur soient extrêmement différents des nôtres.

Les principes qui ont guidé toutes les recherches de vos collègues sont ceux mêmes que quotidiennement vous appliquez dans vos classes. Je les résumerai rapidement : l'éducateur est d'abord un observateur. Il considère l'enfant d'une manière objective, comme il considérerait une plante en voie d'accroissement : si son développement est lent, irrégulier, si sa constitution présente quelques défauts, il serait inutile de se fâcher et de sévir, mais il est nécessaire de redresser, d'améliorer le plant, si on veut le voir un jour bellement épanoui. Sans hâte, ni colère, ni sévérité inutile, l'éducateur doit observer l'enfant avec sympathie et clairvoyance, non pour juger et sévir, mais pour découvrir et utiliser au mieux les ressources que possède chaque personnalité, si pauvre, si ingrate soit-elle. C'est un lieu commun aujourd'hui d'affirmer que chaque être est un complexe original, « ce que jamais on ne verra deux fois ». Si l'éducateur veut trouver en l'enfant, et non hors de lui, les moyens de l'action éducative, l'éducation intellectuelle et morale ne peut être collective, ne peut être faite en série. C'est par l'observation patiente, pénétrante des réactions spontanées que l'éducateur découvre ce que doit être sa conduite envers chaque enfant. C'est donc à l'action individuelle, à l'organisation du travail personnel que nos efforts doivent aboutir.

L'observation des enfants nous enseigne encore que tout comme les adultes, ils ont leurs goûts, leur préférences, leurs aptitudes et qu'ils font vite et bien ce qui leur plaît. L'une de nos règles est de respecter et d'utiliser les intérêts spontanés et actuels de l'enfant.

La nécessité d'observer l'enfant, le souci d'utiliser son activité inlassable pour les choses qui lui plaisent nous entraînent à pratiquer un libéralisme presque absolu, tant dans le travail que dans la discipline. Je dis : presque absolu, pour que vous ne pensiez pas que la liberté peut devenir licence ou que le désordre est de règle dans nos classes. L'organisation de la classe bien au contraire est prévue, réglée très soigneusement. La méthode générale de travail varie avec chacune des institutrices qui font l'expérience dont je vous parle. Les unes ont plus de peine à dépouiller le vieil homme ; elles ne renoncent que partiellement à l'autorité, au travail imposé, qui cependant n'est jamais collectif, mais s'effectue par groupes. Cette organisation du travail par groupes est essentiellement différente des « divisions » que comportent presque toutes les classes nombreuses, en ce sens qu'il n'y a pas de comparaison, d'échelle de valeurs entre les divers groupes et que les unités composantes en sont essentiellement variables. Mais dans la plupart des classes dont je vous parle, on pratique le travail individuel. Les enfants ont d'ailleurs la faculté de s'adjoindre une ou plusieurs collaboratrices bénévoles lorsqu'elles le désirent ou que l'œuvre entreprise est particulièrement longue et difficile. Seuls quelques enseigne-

ments comme la gymnastique et le chant font l'objet de leçons collectives.

La méthode générale d'organisation du travail individuel est extrêmement simple, bien qu'elle exige pour le moment de chaque institutrice un travail considérable. Des séries de fiches numérotées sont mises à la disposition des élèves. Ces fiches portent l'indication des recherches à faire, des livres à consulter, des manipulations à réaliser, des problèmes a résoudre, etc... La difficulté la plus grande est de concevoir pour chaque enseignement des séries d'exercices si bien gradués que l'enfant passe presque insensiblement et sans aide de l'un à l'autre. La maîtresse cependant intervient chaque fois que l'enfant demande aide ou explications. Mais elle s'efforce de ne donner que les indications qu'il ne pourrait trouver seul. L'unique règle à laquelle les élèves doivent se soumettre est de ne prendre la fiche suivante qu'après avoir fait avec exactitude le travail indiqué. Vous verrez tout à l'heure de ces fiches et les travaux exécutés par les enfants.

La méthode de travail individuel étant mise au point, comment organiser la journée de classe ? Le travail individuel oblige bien entendu à ne pas adopter l'emploi du temps strictement réglé heure par heure ; il est bien impossible en effet, d'avoir autant de séries de fiches que d'élèves, et pour faire un travail donné qui exige des recherches, de la réflexion, les temps employés sont très inégaux. Les observations faites dans toutes les classes où l'on pratique le travail individuel libre ont quelque peu bouleversé les notions que nous avions sur l'emploi du temps modèle. Des leçons courtes, disions-nous, et variées quant à la matière sont indispensables pour tenir en éveil l'attention des enfants. Or nous avons vu que les enfants, lorsqu'ils se livrent à un travail de leur choix ont une capacité d'attention et une puissance de travail étonnantes. Nous avons vu des enfants de 7 ans faire du calcul pendant plus d'une heure sans s'arrêter. D'autres font pendant plusieurs heures ou plusieurs jours le même genre de travail, et avec une ardeur qui ne se dément point. Quoique l'on puisse penser des avantages et des inconvénients du travail libre, il est une constatation importante qu'il nous permet de faire : chaque enfant a son rythme propre de travail, je dirais presque sa méthode spontanée qui correspondant à sa nature physique et mentale, doit assurer à son effort le maximum de rendement. Mieux vaut, pour son bonheur et son succès, améliorer sa manière de faire personnelle, que de lui imposer de l'extérieur un rythme de travail qui ne lui convient pas, une sorte d'outil mal adapté à sa main et dont il n'est pas le maître.

Le travail individuel nous oblige donc à abandonner l'emploi du temps collectif et réglé heure par heure et à laisser aux élèves plus de liberté dans l'utilisation des heures scolaires. Une seule règle absolue s'impose : travailler. L'inaction n'est pas permise, mais on peut, selon ses dispositions personnelles se livrer à des travaux manuels ou intellectuels, lire, coudre, dessiner, calculer, etc... Dans certaines classes, l'emploi du temps laisse aux enfants une relative liberté : on peut faire à son heure les travaux dont l'institutrice a fixé pour la journée et pour chaque élève la nature et la quantité. L'enfant sait le matin qu'il doit avant le soir avoir fait le travail indiqué sur telle fiche de grammaire, de calcul, d'histoire, etc... Si pour des raisons diverses le travail n'a pas été achevé ou n'a pas été réussi, la fiche sera reprise le lendemain : un simple coup d'œil jeté au tableau de contrôle, dont je vous parlerai tout à l'heure, permet à l'institutrice de ne pas commettre d'omission ou d'erreur. Dans ce cas, l'initiative de l'enfant est donc limitée à l'organisation d'une journée de travail, ou si vous préférez à la répartition dans le temps dont il dispose du minimum de travail imposé. Ce minimum prévu par l'institutrice doit être exactement proportionné aux possibilités de chacun et ménager pour tous un temps qui sera librement employé aux travaux de prédilection. La part de liberté et d'initiative des enfants est donc beaucoup plus grande que dans les classes ordinaires, mais elle reste cependant limitée. Dans d'autres classes, l'institutrice a préféré instaurer le régime de la liberté totale. La seule règle qui s'impose est, comme je vous le disais tout à l'heure, celle du travail. Chaque enfant peut employer son temps comme bon lui semble. Il choisit ses occupations et s'y livre pendant un temps aussi long ou aussi bref qu'il lui plaît. Cette suppression toale de l'emploi du temps imposé peut sembler dangereuse et l'on y fait de multiples objections qui peuvent se résumer ainsi: en n'imposant rien à l'enfant, ne risque-t-on pas de compromettre à la fois son développement intellectuel et son éducation morale ? Il n'apprendra que ce qui lui plaît et par suite ses connaissances seront mal équilibrées. Tel enfant aimant le calcul, deviendra très habile à compter et à résoudre les problèmes, mais restera ignorant en grammaire. De plus, quelle belle occasion il perd d'exercer sa volonté en appliquant son effort à des choses qui lui déplaisent.

Ces deux séries d'objections semblent sérieuses et justifiables en logique. Je m'effor-

cerai de leur répondre par des faits tirés de nos expériences en vous montrant ce que sont les résultats scolaires obtenus dans nos classes, et en essayant de vous faire sentir l'atmosphère morale dans laquelle vivent ces enfants.

Si le travail est libre au cours de la journée, il est aussi soigneusement contrôlé. Les institutrices primaires, pour des raisons d'ordre moral et pratique, n'ont pas voulu introduire dans leurs classes les notes chiffrées et les classements. Cette habitude que l'on a de donner au travail des enfants une sorte de valeur marchande, crée en eux un sens égoïste de l'intérêt, un amour-propre outré et ne cadre pas avec l'attitude objective de l'éducateur que j'ai essayé de vous définir. De plus les classements sont impossibles dans des classes où les élèves font un travail libre, personnel, où, par suite, il ne peut y avoir à un jour donné deux enfants qui en soient au même point du programme. Le contrôle du travail et des acquisitions se fait par un système analogue aux « cahiers de niveau » tenus par un bon nombre d'institutrices maternelles. Un tableau est établi pour chaque fillette, sur lequel l'institutrice note quotidiennement les travaux accomplis. Chaque enfant peut donc se rendre compte de ce qu'elle a fait et de ce qui lui reste à faire. Souvent à ce tableau personnel de contrôle l'institutrice ajoute un tableau collectif où figurent les noms de toutes les élèves et où sont notés régulièrement leurs progrès en toutes les matières. L'examen de ce tableau crée la plus simple, la plus saine des émulations. On admire les compagnes dont les progrès sont rapides, on désire les imiter, non par intérêt ou par orgueil, mais pour posséder le savoir qu'on admire en elles. Celles dont les progrès sont lents le constatent de même ; elles apprennent à se juger à leur exacte valeur, sans que soit mêlé à leur non-réussite le sentiment pénible qu'elles sont méprisées. Ces contrôles quotidiens, individuels ou collectifs, nous ont permis d'intéressantes constatations sur la vitesse relative des acquisitions, les arrêts de développement que peuvent subir certains enfants, le rythme personnel de vie mentale de chaque fillette. L'examen du tableau récapitulatif d'acquisition de la lecture que vous pouvez voir exposé, est très curieux, très instructif. Vous y verrez que sur un groupe de dix élèves entrés au cours préparatoire en octobre 1935, huit savaient lire couramment à Pâques 1936. Mais quelle différence dans la rapidité d'acquisition ! L'une de ces fillettes arrive en moins de deux mois à la lecture courante. Elle avait acquis chaque jour plusieurs pages de sa méthode de lecture. D'autres avec des périodes de grande activité, des arrêts parfois assez longs apprennent à lire en quatre ou cinq mois. Deux enfants enfin au bout de six mois n'avaient pas encore achevé le travail. Ces observations maintes fois répétées, nous amènent à penser que dans l'enseignement collectif où le maître travaille pour la moyenne des élèves, on sacrifie en partie les meilleurs, que l'on oblige à des acquisitions trop lentes pour eux, au risque de leur imposer avec l'ennui, le dégoût de la classe. Les autres, les traînards se fatiguent à suivre, s'essoufflent et se découragent. Ils redoubleront leur classe, sans doute, mais que de temps perdu, qu'on eût pu utilement employer.

Pour précises et détaillées qu'elles soient, nos fiches de contrôle ne nous ont pas suffi. Elles nous disent en effet les progrès accomplis par chaque enfant et ce qu'elles indiquent peut nous satisfaire, mais elles ne disent pas si par le travail libre et individuel, nos élèves sont aussi savantes que les enfants de leur âge enseignées par les méthodes ordinaires. Au cours de mes visites d'inspection, je puis évidemment faire des comparaisons. Mais une visite d'inspection n'est qu'un contrôle partiel, et les différences de niveau pour un même cours sont parfois sensibles d'une école à l'autre, car le milieu social où vivent les enfants a une influence évidente sur la rapidité de leur développement mental. Je craignais aussi qu'un peu de partialité en faveur des classes où se pratiquent les méthodes nouvelles ne s'inspirât trop d'indulgence. Aussi avons-nous tenté d'instituer une comparaison aussi précise et objective que possible entre deux classes, théoriquement parallèles de la même école : dans l'une on pratique l'enseignement collectif, dans l'autre l'enseignement individuel. Je ne vous dirai pas nos difficultés pour trouver et appliquer des tests d'intelligence et des tests d'instruction. Je me contenterai de vous donner des résultats et pour ne pas vous accabler de chiffres et de statistiques, je vous dirai seulement que compte tenu des différences d'âge, d'état civil (deux classes ne sont jamais que théoriquement parallèles), dans l'ensemble le savoir scolaire est équivalent. Je ne vous citerai qu'un exemple : la comparaison entre la meilleure élève de chaque classe. Les deux enfants sont de même âge :

Madeleine, née le 20 mai 1926, pratique le travail individuel ;

Charlotte, née le 20 avril 1926, est dans la classe de travail collectif. Voici les résultats comparés d'épreuves portant exclusivement sur le savoir scolaire.

Madeleine	30	46	49	93	23	65
Charlotte	24	45	45	93	24	71

Les résultats d'un examen attentif, impartial, où l'on s'est efforcé de mesurer et non pas d'apprécier sont si proches, qu'il est permis d'affirmer que le savoir des enfants est équivalent. Madeleine est moins bonne en calcul, par contre elle est meilleure en lecture et en rédaction. Ces différences tiennent à la différence de nature des esprits, à la variété des aptitudes individuelles. Mais nos comparaisons nous permettent d'affirmer que sur l'ensemble des classes, le savoir acquis par des enfants de même âge, d'état civil et d'intelligence, est sensiblement égal.

Alors, diront certains, à quoi bon changer nos méthodes ?

La raison en est dans les éléments de l'éducation intellectuelle et morale qui échappent aux mesures exactes, aux comparaisons chiffrées. Pas plus à l'école élémentaire qu'à l'école maternelle, notre ambition ne peut être d'augmenter indéfiniment le savoir de nos enfants. Les maternelles se soucient assez peu que leurs petits élèves sachent lire et compter. elles veulent non pas donner le savoir mais par une éducation intellectuelle bien conduite, le goût et la possibilité d'apprendre. Leurs collègues primaires ont la même ambition. Elles ne veulent point faire de leurs élèves des puits de science ; elles désirent leur donner le goût de la recherche et de l'effort personnel, leur fournir une méthode de travail, développer en eux l'esprit d'observation et d'initiative, le sens critique. Elles cherchent moins à les rendre instruits qu'à leur donner le goût et la possibilité de le devenir plus tard. Ce qui fait le caractère original, la valeur propre de cette méthode d'éducation par le travail individuel, c'est l'atmosphère morale dans laquelle on fait vivre l'enfant.

Ceux qui craignent que le travail libre nuise à l'éducation de la volonté seraient bien surpris s'ils pouvaient voir l'acharnement persévérant que mettent les enfants à réussir le travail de leur choix. C'est se faire une idée bien morose et inexacte de la volonté, que de penser que son unique rôle est de nous attacher aux choses qui nous déplaisent. Son dynamisme est décuplé lorsque l'enfant tend ses forces pour réaliser une œuvre de son choix. Et le choix lui-même, n'est-il pas déjà un acte de volonté ? N'oublions pas que tout choix est un renoncement, et que bien des adultes, faute de savoir renoncer ne sauront jamais vouloir. Le travail libre me semble tout au contraire une école virile de la volonté. Et je n'en veux qu'une preuve, mais je la crois concluante : dans ces classes il n'y a pas de paresseux. Je mets à part le cas où l'on aurait affaire à un anormal caractérisé (ceux-ci n'ont leur place dans aucune classe), mais pour un enfant normal, il existe toujours un certain nombre d'intérêts. Laisser aller l'enfant à ce qui l'intéresse, c'est l'encourager à faire effort. Ce qui crée le paresseux, c'est le plus souvent l'impossibilité de suivre la succession des exercices qui se font à un rythme trop différent de son rythme propre, ou bien l'ennui d'être contraint d'exécuter des tâches qui ne l'intéressent pas. L'enfant normal, sain d'esprit et de corps, a besoin d'activité (manifestations même de sa vie), qui dans le travail libre trouve toujours à se satisfaire.

Cette activité personnelle est l'élément de base d'une discipline qui ignore les sanctions. Les récompenses et les punitions sont également inconnues, et je dois dire que l'absence de coercition allège sensiblement l'atmosphère et permet à la confiance de s'établir d'une manière parfaite entre l'institutrice et les élèves. L'ordre, les enfants se chargent bien de l'assurer. Lorsque l'on se livre à un travail que l'on aime, on supporte mal d'être dérangé. La logique enfantine admet aisément la proposition réciproque : que tout est permis, sauf de troubler le travail ou le plaisir des camarades. Ainsi, l'activité dans nos classes ne se transforme jamais en désordre et le goût du travail personnel crée indirectement chez l'enfant le sens social : penser à ne pas gêner autrui, respecter sa tranquillité et son bien-être, c'est déjà sortir de son égoïsme et faire acte d'homme socialisé. Ce sens de la vie sociale s'épanouit mieux encore dans le sentiment de la coopération. Dans les classes ordinaires, si l'enseignement est collectif, le travail ne l'est pas. Chaque enfant fait effort pour obtenir de bonnes notes et dans le classement dépasser les camarades. C'est le règne de la concurrence, qui trouve ses avantages dans l'émulation, mais présente au point de vue moral de bien graves dangers.

Dans les classes de travail individuel, ce sens de la compétition disparaît pour faire place à celui de la coopération. Puisqu'il n'y a ni notes, ni classements, l'enfant n'a aucune raison de résister à l'instinct sympathique et généreux qui le porte vers ses semblables. On travaille en commun, on cherche, on discute La maîtresse est là pour mettre tout le monde d'accord. Ce goût du travail en commun, de l'aide mutuelle, ce sentiment profond de la coopération et de ses bienfaits, ce sont des éléments d'édu-

cation morale dont aujourd'hui mieux que jamais nous apprécions la valeur. Enfin l'apprentissage de la liberté par l'usage quotidien qu'on doit en faire, n'est pas le côté le moins intéressant de ces essais pédagogiques. Bien des hommes, cent cinquante ans après la Révolution, sont incapables d'être libres. C'est qu'en vérité personne ne leur a jamais enseigné à l'être. La liberté est un état d'âme, une habitude mentale qui se crée lentement, et parce que les hommes sont faibles, difficilement. Dire à un homme de 21 ans : « Tu es libre » après avoir fait de l'obéissance sans discussion la première des vertus de l'enfance, c'est une dérision.

L'éducation doit être une libération progressive, et, à mesure que grandit la raison, l'éducateur habile augmente le champ des actions libres. Nos classes nouvelles sont une bonne école de la liberté. L'enfant n'y subit nulle contrainte physique ou morale, mais il apprend à organiser son temps et sa vie en vue d'une fin déterminée. Il pourra se juger lui-même au résultat il plonge déjà dans la vie sociale où le corollaire de la liberté est la responsabilité personnelle.

L'autorité du maître n'est pas coercitive ; elle est conseillère et amicale ; aussi pouvons-nous dire que si l'école maternelle est une figuration, un prolongement de la famille, nos classes nouvelles sont une préfiguration de la société, une « République des enfants ». Cette atmosphère extraordinaire d'activité librement disciplinée, de cordialité profonde, je ne puis qu'imparfaitement vous la traduire, mais, lorsque je parle à une des institutrices qui pratique le travail libre de revenir aux méthodes d'autrefois, elle proteste énergiquement que cela est impossible, et que quiconque a, une fois, pratiqué cette pédagogie nouvelle, est incapable de revenir aux habitudes du passé.

Que pourrai-je souhaiter en finissant ce trop long exposé, sinon que de plus en plus, l'école primaire active succède à l'école maternelle active que vingt ans d'efforts ont enfin réussi à réaliser ?

Bien des maîtres, je le sais, sont tentés de sortir des règles de la pédagogie d'autorité, ils sentent le besoin de se renouveler, d'adapter mieux l'école à des nécessités sociales nouvelles, chaque jour plus précises, mais disent-ils, c'est bien impossible, car il y a les familles.

C'est vrai, et leur argument est de poids : il y a les familles qui aiment que l'enfant ait des devoirs à faire, des leçons à étudier, qu'il gagne des bons points, des croix, des rubans, des prix ; il y a les parents qui n'ont jamais appris le métier d'éducateur, qui ignorent tout de cet art subtil, et qui croient avoir la science infuse.

Des familles, il faut tenir compte dans les écoles des villes, et plus encore dans les écoles de campagne où un incident minime de la vie scolaire peut suffire à ruiner l'autorité du maître et la réputation de l'école.

Faut-il pour cela se résigner au règne de la routine ? Faut-il accepter que les moins éclairés imposent leur volonté ? Je ne crois pas, mais, pour ne rien brusquer ou ne rien compromettre, il faut, croyons-nous, faire en même temps l'éducation des familles.

C'est dans ce but que les institutrices maternelles, qui ont un contact étroit avec les mamans, font souvent des réunions de mères de familles pour exposer dans des causeries familières leurs désirs et pour donner des conseils. Ces réunions faites régulièrement constituent une véritable « école des mamans ».

Sous le nom de groupement pour l'éducation nouvelle vient d'être créée à Reims une sorte d'école des parents ; elle n'en est encore qu'à ses débuts, mais ses adhérents sont assez nombreux pour témoigner que bien des familles ne se désintéressent pas des questions d'éducation, et qu'elles désirent s'instruire.

Il est donc permis d'espérer qu'avec le temps, la cohésion, l'activité, la bonne volonté collective, nous verrons un jour se constituer en France une pédagogie moderne de l'enseignement primaire en liaison étroite avec la pédagogie maternelle qui en aura été l'heureuse inspiratrice.

Reims, juillet 1936.

F. Seclet-Riou
Inspectrice de l'Enseignement Primaire

Echos du Congrès du Havre

Les « *Françaises diplômées d'Université* » en préparation d'un congrès international dont le thème était la formation de la jeunesse en vue de la collaboration entre les patries, avaient eu l'avantage et le plaisir d'entendre en juin dernier une très remarquable conférence sur l'Education Nouvelle, qui fait depuis l'origine une si large place à l'entente entre nations, et à la création d'un esprit à la fois largement humanitaire, et respectueux, ou même amoureux de toutes les originalités personnelles ou collectives.

Tout récemment, devant la même Association — branche française de la Fédération Internationale des Femmes Universitaires — Mme Sanua, directrice de l'Ecole du Haut Enseignement commercial féminin, a bien voulu reprendre la question de la réforme Universitaire, à propos du congrès de l'Enseignement du second degré qui s'est réuni au Hâvre au printemps dernier. Une fois de plus, elle a prouvé sa capacité d'innovation : elle a découvert et appliqué une formule inédite en substituant ce qu'elle a appelé une « prise de vues » selon la méthode cinématographique à la conférence ou causerie traditionnelle ; elle a obtenu le concours de personnalités représentatives parmi les congressistes et leur a demandé d'illustrer successivement les divers aspects d'un sujet qui est inépuisable puisqu'il embrasse l'éducation secondaire sous ses formes administratives, professionnelles, physiques, psychologiques, artistiques et morales dans le présent et dans l'avenir.

M. Weill a défini l'objet du congrès, tel qu'il est graduellement apparu aux éducateurs, professeurs, administrateurs et parents réunis — émanation spontanée d'une communauté de vues qui jusque là s'ignorait.

Mme Fradin a ensuite exposé quelques-unes des suggestions qui se sont dégagées pour l'enseignement des sciences d'une vaste et libre confrontation de vues, et montré par l'exemple leur fécondité, en particulier en ce qui touche l'emploi des méthodes concrètes, et l'appel à l'imagination en géométrie.

M. Milhaud a traité le côté si important et si délicat de l'éducation morale ; donnant le résultat précis d'enquêtes entreprises parmi les élèves, il a montré comment se forme chez eux l'apologie de la fraude scolaire et de l'esprit de fronde, résultat inévitable d'une discipline fondée sur la contrainte, l'émulation, le formalisme, et la sanction d'humiliations ou d'honneurs publics ; et il a tracé le tableau des efforts tentés dans certains établissements, notamment en Afrique du Nord et à Lyon pour remédier au mal en créant une saine atmosphère de collaboration et de confiance.

Très supérieurs en cela comme à d'autres égards à la présentation cinématographique ces exposés n'ont rien eu de discontinu ou d'incohérent ; au contraire, ils ont laissé à un auditoire attentif une forte impression d'ensemble ; et cela grâce au talent des orateurs, mais aussi grâce à Mme Sanua qui a commenté et relié leurs dépositions avec une souplesse et une sympathie entraînantes. Elle a reconstitué le « climat » dans lequel s'est déroulé le congrès, traduit la surprise joyeuse de tant d'esprits qui se trouvaient tout à coup vibrer à l'unisson dans leur ardeur à entreprendre une action rénovatrice : abandonner les routines anciennes ; et rechercher, fût-ce à tâton, des méthodes qui, au lieu de partir d'un idéal abstrait pour aboutir parfois à l'élève, se fondent hardiment sur la psychologie concrète de l'enfant, pour aboutir aux diverses formes d'une véritable culture — dynamisme nouveau que l'Education Nouvelle se doit de relever, parce qu'il est identique à l'esprit même qui l'anime.

M. L. Cazamian.

Nouvelles Diverses

3e Semaine Universitaire de Pédagogie

(Bruxelles, 22-26 mars 1937)

L'INTÉRÊT DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉDUCATION

A. *Partie psychologique.*

1. La notion d'intérêt : analyse, contenu, signification, acceptions diverses.
2. L'évolution des intérêts et les étapes du développement mental.
3. La mesure de l'intérêt est-elle possible ? (durée — intensité).
4. Les réactions motrices d'intérêt (mimique, gestes, attitudes).

a) chez le jeune enfant (0 à 6 ans). — *b*) chez l'enfant (6 à 12-13 ans). — *c*) chez l'adolescent. — *d*) chez les irréguliers (arriérés, sourds-muets, aveugles).

B. *Partie pédagogique.*

5. Les idéals d'enfants et d'adolescents. Préférences : lectures, branches, personnages, camarades, métier, etc. (Enquêtes.)
6. L'évolution des jeux spontanés (nature, périodicité, genèse). Enquête sur les jeux préférés.
7. Les jeux éducatifs : origine, évolution, espèces, usages (enfants normaux et arriérés).

C *Partie didactique.*

8. Les méthodes basées sur l'intérêt. La méthode des centres d'intérêt et ses diverses applications.
9. Le programme : notions préférées. L'intérêt et l'âge des écoliers. (Enquêtes.)
10. Le maître : intéressant (Essai sur l'art de rendre une matière intéressante).

I. — Deux sortes de travaux peuvent être présentés :

1° Des synthèses d'études antérieures relatives au sujet traité.

2° Des travaux originaux (recherches expérimentales ou enquêtes objectives).

La préférence sera toujours donnée à ces derniers.

Chaque travail sera, si possible, précédé d'une substantielle bibliographie critique.

II. — Les matières seront réparties suivant le plan ci-contre. Toutefois, certains points embrassant des questions trop vastes pourront être partagés entre plusieurs collaborateurs. (Voir Nos 4, 5, 6, 9...)

III. — Pendant la durée des travaux une exposition documentaire sera ouverte. Elle est réservée à tous les moyens de susciter ou d'exploiter l'intérêt. (Jeux éducatifs. Ciné scolaire. Disques. Imprimerie à l'école, etc...)

Les exposants seront invités à faire de courtes démonstrations.

IV. — *Projections.*

a) Diapositives ou vues opaques inférieures à 15 cm × 15 cm, — simple avis.

b) Autres vues et projections en couleurs : confectionnées, en principe, gratuitement. Délai : un mois.

V. — Les séances se tiennent dans les locaux de l'Ecole de Médecine, 115, boulevard de Waterloo.

Horaire : Il est prévu trois à quatre communications par matinée. Elles prendront 45 minutes environ et pourront être suivies d'une courte discussion. L'horaire définitif sera expédié aux participants.

Visites : Ecoles nouvelles (Ermitage, A. Hamaïde, Val des roses...).

Visite guidée : grand'place, hôtel de ville, etc., etc.

Excursions : Ecole de Paudure, Genval, Forêt de Soignes, Moll ou Gheel, Canal Albert (1 jour).

Publications : L'horaire définitif et les syllabus sommaires seront envoyés aux participants huit jours avant l'ouverture de la semaine. Un volume contenant les syllabus rédigés des travaux sera publié dans les six mois. Ce volume contiendra également une bibliographie systématique des questions traitées, ce qui en fera un ouvrage de référence de premier ordre.

Inscriptions : Le droit d'inscription est fixé à 40 francs belges. Il donne droit à la carte d'admission aux auditoires, aux syllabus sommaires et au recueil des exposés. Les participants peuvent également obtenir une carte de conjoint au prix de 10 francs. Ces cartes ne donnent pas droit aux publications. Les inscriptions sont reçues dès à présent, il suffit de virer le montant au C. C. Postal n° 180.548 du Cercle de Pédagogie.

Avantages : Réduction de 35 % sur les chemins de fer belges (réclamer les cartes huit jours d'avance), 30 à 50 % sur les chemins de fer étrangers (un mois d'avance). Réductions dans certains théâtres. Visites guidées et excursions sur demande.

Recueil : Souscription : Le recueil des exposés est mis en souscription, pour les per-

sonnes qui ne peuvent assister à la Semaine ou désirent posséder des volumes supplémentaires, au prix de 25 francs. (C. C. Postal 128.315, Cercle de Pédagogie. Editions.)

Renseignements : Pour toute communication ou demande de renseignements, s'adresser à M. Ferrand, — P. Doms, 142, rue Pierre-Decoster, Forest.

II

Les Educateurs au rassemblement universel pour la Paix

(*Bruxelles, 3 au 6 septembre* 1936)

La Commission des Educateurs du Rassemblement universel pour la Paix, désirant apporter sa collaboration à l'œuvre de désarmement des esprits, qui doit être celle du R. U. P. ;

Considérant qu'il est important de prendre des résolutions susceptibles d'une application pratique immédiate ;

Propose :

1. D'adresser un appel à toutes les organisations internationales d'éducateurs en vue d'une collaboration à l'œuvre de Paix.

2. De baser leur entente sur les quatre points fondamentaux du R. U. P. sur la nécessité de développer un esprit de collaboration mutuelle, en cherchant tous les points d'union et en écartant toutes les causes de division.

3° D'établir et de développer, dans le cadre des organisations pour la S. D. N. ou, à leur défaut, de manière indépendante, par une correspondance suivie entre les groupes d'éducateurs ou les éducateurs eux-mêmes, la continuité de collaboration, sa coordination et son efficacité.

4. D'instituer, d'accord avec les gouvernements, un senignement destiné à la formation effective de l'esprit de paix chez les enfants et chez les adolescents.

5. Cet enseignement aura pour base :

a) La vulgarisation des principes concernant la S. D. N.

b) L'enseignement objectif de l'histoire, consécutif à une revision attentive, dans ce domaine comme dans les autres, des manuels scolaires.

c) La création dans les écoles de sociétés pacifiques non politiques, telles que la « League of Nations Union Junior Branche ».

d) La disparition de l'usage qui consiste à faire assister les écoliers aux parades militaires.

(Eventuellement, s'assurer si les écoles ne servent pas à la formation militaire, sans se heurter toutefois aux lois établies, dont il faudrait, dans le domaine politique étranger à la Commission, obtenir la revision sur ce point.)

e) L'établissement, comme norme de l'enseignement, du respect de la dignité de l'esprit humain dans la plénitude de son développement.

f) La multiplication des contacts entre la jeunesse des Nations, par la correspondance, les camps de vacances à l'étranger, les auberges de jeunesse.

Cette éducation devra s'étendre au delà du temps que l'enfant passera à l'école et porter sur l'adolescent sorti de l'école élémentaire et durant sa période de formation.

6. D'utiliser dans ces buts et dans l'esprit du R. U. P. le puissant moyen qu'offrent le cinématographe et la radiophonie.

7. De recommander, vu l'influence considérable que le cadre où se donne l'enseignement a sur la formation des esprits :

a) des écoles claires, saines et joyeuses ;

b) des secours pour l'enfant pauvre, organisés aux frais du Trésor public et en dehors des influences politiques belliqueuses ;

c) des voyages internationaux organisés gratuitement pour la jeunesse en vue d'un rapprochement pacifique des peuples.

8. De protéger le personnel enseignant contre l'ingérence et les brimades administratives à cause de leur activité dans l'exercice de leurs droits de citoyen dévoués à la cause de la Paix.

9. Le R. U. P. recommande encore l'usage des compositions exaltant et glorifiant l'œuvre pacifique des hommes et combattant le recours à la forme brutale.

10. Il adresse un appel vibrant aux pères et mères de tous les pays pour qu'ils dirigent l'éducation de leurs enfants, dès l'âge le plus tendre, de manière à faire triompher chez eux les notions de bonté, de bienveillance et d'humanité sur les dispositions égoïstes et brutales, afin que ces enfants arrivent à l'âge de l'école dans les meilleures dispositions pour recevoir un enseignement de citoyens du monde.

11. Enfin, il insiste pour que les peuples coloniaux ou placés dans des conditions matérielles ou politiques défavorables bénéficient d'un enseignement digne de notre siècle et des besoins actuels de l'humanité.

III

XI° Congrès de la Coopérative de l'Enseignement et de l'Imprimerie à l'Ecole

(*Nice les* 27, 28 *et* 29 *mars*)

La Coopérative de l'Enseignement Laïc, dont le Groupe de l'Imprimerie à l'Ecole a toujours été le principal animateur, réunit harmonieusement, depuis plus de dix ans, dans la fraternité du travail, des éducateurs de toutes tendances.

On connaît notamment les réalisations de l'Imprimerie à l'Ecole qui sont aujourd'hui, de l'avis même des grands éducateurs contemporains, les innovations les plus originales de la pédagogie française et mondiale : cinq cents instituteurs travaillant à l'imprimerie dans leurs classes, selon une technique, et avec un matériel définitivement au point, et échangeant à travers la France des centaines de journaux scolaires — un matériel pédagogique nouveau : fichier, disques — des éditions uniques en France : *L'Educateur prolétarien*, organe de documentation et de liaison des éducateurs; *La Gerbe*, journal des enfants, et cette émouvante collection de brochures enfantines que tous les instituteurs devraient posséder.

Les Congrès annuels de cette Coopérative sont des rencontres fraternelles d'instituteurs d'avant-garde décidés à œuvrer pratiquement pour l'amélioration technique de leur enseignement.

Le XIe Congrès se tiendra cette année à Nice les 27, 28 et 29 mars.

Outre les questions habituelles, il sera discuté tout spécialement cette année de l'important problème du *nouveau plan d'études français*, et de *l'édition de disques C. E. L.* On y étudiera aussi les rapports de la C.E.L. avec le Groupe Français d'Education Nouvelle, les Groupes de Jeunes et *Sudel*.

Une importante exposition pédagogique illustrera le Congrès. Des meetings paysans, ouvriers, pédagogiques, d'intéressantes visites et excursions sont prévus.

Toutes facilités pour le voyage (40 à 50 % de réduction) et pour le séjour sont actuellement mises au point.

Demander tous renseignements à Freinet, à Vence (A.-M.).

IV

Suite à l'article : l'Ecole d'Humanité

Le bureau central de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, a Londres, ayant entendu dire que l'Association des Directeurs d'Instituts de la Suisse romande ferait obstacle à l'installation de l'Ecole d'Humanité dans ce pays, a voulu en avoir le cœur net. Elle a posé la question à son Président. Voici, à titre documentaire, la réponse qu'elle en a reçu :

Ecole nouvelle de Chailly-sur-Lausanne, ce 15 novembre 1936.

Mademoiselle Clara Soper,
Secrétaire de la N.E.F., Londres

Mademoiselle,

Notre Comité me charge de répondre à la lettre que vous avez adressée à notre Président, en date du 10 novembre.

Lorsque les autorités du canton de Vaud lui ont demandé son préavis sur l'opportunité de l'établissement à Corbeyrier de M. Paul Geheeb, notre Association s'est longuement occupée de l'attitude qu'elle prendrait.

Depuis trois ou quatre années, nous nous opposons systématiquement à l'établissement en Suisse romande d'écoles étrangères, dirigées par des étrangers pour des élèves étrangers ; l'expérience nous a en effet appris que la réputation ancienne au bénéfice de laquelle nous nous trouvons ne peut que souffrir de la présence dans nos contrées d'écoles où l'on ignore tout de nos institutions, de nos traditions et même de notre langue. Malgré la haute estime en laquelle la plupart de nos membres tiennent M. Geheeb, il ne nous a pas paru nécessaire de modifier, en sa faveur, une attitude plus que jamais légitime dans la période que nous traversons. L'entretien que nous avons eu avec lui nous a confirmé dans cette opinion qu'une collaboration utile entre lui et la majorité de nos membres était difficile à concevoir.

Par ailleurs, beaucoup de nos instituts traversent une phase extrêmement dure et considèrent tout nouvel établissement d'éducation comme dangereux pour leur propre existence.

Malgré les bonnes relations que quelques-uns de nos membres entretiennent personnellement avec M. Geheeb, l'opposition de notre Asociation a été décidée à l'unanimité des directeurs présents à notre Assemblée générale.

Il serait à souhaiter que l'éminent pédagogue allemand pût trouver, pour poursuivre sa féconde activité, une région moins surchargée d'écoles que la Suisse française.

Vous excuserez, je l'espère, la brièveté de cette réponse. Veuillez agréer, etc.

Pour l'Association des directeurs d'instituts de la Suisse romande,

Le Secrétaire :

Signé : Etienne Reymond,
directeur de l'internat de l'Ecole Nouvelle de Chailly-sur-Lausanne.

Constatons que Mlle Elisabeth Huguenin, qui fut directrice de l'Ecole Vinet, à Lausanne, et qui possède un passé magnifique comme directrice de maison à l'Ecole des Roches, puis au Foyer de l'Enfance abandonnée de Soulins, et qui a adressé aux autorités helvétiques la demande d'autorisation pour l'ouverture de cette école et se trouvait à l'entrevue à laquelle il est fait allusion dans la lettre de M. E. Reymond, n'est pas même mentionnée par ce dernier. En outre, il ne répond pas à la question de Miss Soper : puisque deux cantons suisses voisins sont en présence, pourquoi faire obstacle dans l'un des deux seulement ? Notons enfin que le libéralisme dont plusieurs des directeurs suisses se réclament encore — et qui supposerait que des écoles de moindre valeur cèdent le pas à une école de valeur mondiale, selon la loi de concurrence et de libre choix des parents d'élèves — se trouve écartée. Le principe de la qualité doit, dans l'esprit de ces messieurs, passer après celui de la quantité : souci commercial. Etrange !

P. S. — Au moment de mettre sous presse, nous apprenons que le Département de Justice et Police du canton de Vaud vient de refuser à Mlle E. Huguenin et à M. Paul Geheeb l'autorisation d'établir leur école à Corbeyrier-sur-Aigle (Vaud), ceci à l'instigation de l'Association des Directeurs d'Instituts de la Suisse romande. La lettre contient, à l'égard de l'éducation nouvelle, des assertions parfaitement déplaisantes...

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. : Etranger, **25** fr.

Administration : 18, rue Jean-Goujon

PARIS, VIIIe

Tél. Elysée 52-41. Chèques Postaux: Paris 1502-69

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé
sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: PRIX MODÉRÉS :-:

Institut MONNIER

Ecole nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** -- 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : **22 fr.** — Le numéro : **1.70** (Spécimen gratuit

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Numéro Spécial consacré au Nouveau Plan d'Études Belge

AVIS

I. **Textes** : Introduction au Plan d'Etudes ; L'étude du Milieu par l'Observation active.

II. **Historique de la Réforme** : Fernand Dubois : L'Education nouvelle et l'expérience belge.

III. **Commentaires** : H. Piéron et H. Wallon : Sur le nouveau plan belge. — H. Frère : Philosophie du plan belge d'études primaires. — A. Hamaïde : Le Plan d'Etudes belge. — Ch. Bally : Encore la langue maternelle (*Journal de Genève*). — R. Jadot : Notre enseignement primaire peut s'enorgueillir de son programme (*Le Peuple*). — A. Jadoulle : Le Nouveau Plan d'Etudes. — A. Hansen : Un nouveau Plan d'Etudes.

Congrès. — Nouvelles Diverses.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. MAI 1937 No 127

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

PORTUGAL : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 127 Mai 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. - Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

AVIS

Modification du prix de la Revue

A notre grand regret, nous nous trouvons dans la nécessité de demander un sacrifice à nos fidèles lecteurs. Bien que le prix de l'impression ait subi dès janvier dernier une première majoration, nous avons essayé de continuer à paraître sans modifier nos tarifs. Aujourd'hui, l'état de nos ressources nous impose d'urgence le réajustement de ces tarifs, lequel ne correspond d'ailleurs pas encore entièrement aux augmentations actuelles.

Aussi avons-nous décidé que pour tous les abonnements souscrits à partir du 1er juillet 1937 ou dont le point de départ serait fixé à cette date les tarifs seraient les suivants :

FRANCE : 1 an 30 fr. : 6 mois 20 fr. : ETRANGER : 1 an 45 fr. : 6 mois 30 fr.

Vente au numéro (à l'exclusion des numéros spéciaux) France : 5 francs ; Etranger : 8 francs.

Nouveau Plan d'Etudes Belge pour les trois premiers degrés des Ecoles Primaires

I

TEXTES

I

Introduction au plan d'Études

La circulaire ministérielle du 15 juin 1935, qui provoqua la consultation du corps enseignant sur la réforme du programme de 1922, a fixé les traits essentiels de l'enseignement primaire aux trois premiers degrés.

Non seulement cette instruction fut accueillie avec enthousiasme, elle eut de plus le mérite de susciter la collaboration de pédagogues de diverses tendances, de créer dans tout le pays un fructueux mouvement d'idées et maintes réalisations pratiques dont il faut féliciter les inspecteurs et le personnel enseignant.

L'analyse critique de la circulaire montra

qu'il n'était nullement question de bouleverser le travail scolaire par une brutale révolution, que de nombreux instituteurs en avaient déjà expérimenté les principes ; partout, à l'occasion des conférences pédagogiques, on sentit le désir de se renouveler, de reviser des jugements et d'abandonner des positions aujourd'hui dépassées, tout en restant fidèle à quelques règles immuables, que le temps a consacrées.

Nous ne pourrions trop louer cet état d'esprit, qui dans une œuvre importante comme l'est notre institution scolaire, s'efforce de concilier d'une part la tradition, dans ce qu'elle a de vrai et d'utile et, d'autre part, les résultats de l'expérience et de la science.

Le nouveau programme s'inspire donc de cette idée qu'il s'agit plutôt de réparer que de remplacer et qu'il faut appliquer, sans timidité, mais avec mesure, les vérités nouvelles et éprouvées.

Nous disons : « avec mesure », parce que nous avons un sentiment exact des réalités matérielles.

Si notre pays peut s'enorgueillir de beaucoup d'écoles modèles, il reste trop de locaux inadéquats et le nombre d'élèves par classe ne permet pas toujours, hélas ! l'adoption d'une pédagogie entièrement revisée.

En élaborant ce programme, nous avons eu sans cesse devant les yeux les difficultés profondes et multiples auxquelles le maître doit quotidiennement faire face ; c'est pourquoi nous n'avons pas cédé à l'esprit de système et nous nous sommes défendu d'assigner à l'école des buts inaccessibles.

Si nous voulons obtenir une heureuse et prompte transformation, nous devons considérer deux choses :

1° *Le programme*, qui établit avec précision les points de départ et d'aboutissement ;

2° *La méthode*, qu'il s'agit d'exposer dans les grandes lignes.

Ce serait une erreur de faire porter la réforme sur les programmes d'enseignement sans se préoccuper des méthodes. Les premiers restent une nécessité pratique, mais nous devons veiller à ce qu'ils facilitent l'emploi d'une pédagogie reconnue féconde.

C'est pourquoi nous envisagerons tour à tour les deux faces du problème.

L'école doit donner à nos enfants une certaine somme de connaissances jugées indispensables pour traverser la vie.

Elle doit aussi faire acquérir des techniques et créer des automatismes. La répétition et l'exercice en assurent la précision et l'exactitude.

Selon certains, l'école primaire pourrait borner là ses ambitions. Lire, écrire et compter est la formule fatidique qui résume ce savoir au rabais, cet horizon brutalement borné et cette « éducation » sans espérance. Nous pensons que c'est avoir la vue courte que de vouloir réduire l'enseignement primaire d'aujourd'hui à cette effroyable aridité.

L'école se doit d'exercer une action éducative, de stimuler des intérês, de révéler des valeurs, enfin de provoquer la libération spirituelle et l'élévation de l'âme. Nous voulons faire de nos enfants non des puits, mais des sources jaillissantes et les préparer au gouvernement de leur pensée comme à celui de leur conduite.

Ces trois buts : instruction indispensable, acquisition des automatismes et formation de la personnalité, qui résument notre idéal scolaire, ne constituent pas trois programmes différents, opposés ou contradictoires, mais présentent, au contraire, des rapports intimes et profonds.

Pour les réaliser harmonieusement, il faut que l'éducateur prenne comme point de départ et comme centre constant de ses préoccupations, *l'enfant*, avec ses besoins, ses tendances, ses instincts, en un mot *ses intérêts*.

Etre attentif à ces intérêts et savoir les exploiter au bon moment, c'est, pour l'éducateur, utiliser des forces croissantes et des capacités qui éclosent, ils ne sont ni des caprices ni des fantaisies. Il ne faut, ni les flatter, ni les réprimer brutalement, mais les suivre, avec constance et sympathie, dans leur développement et leur évolution.

Tout le travail scolaire sera subordonné à celui de nos buts, que nous considérons comme essentiel, et qui consiste à accroître la puissance de l'esprit en développant ses aptitudes et en lui fournissant les matériaux nécessaires.

Cependant, les deux autres parties de la tâche ne doivent jamais être perdues de vue, car elles ont aussi leur coefficient de valeur.

⁂

Acquisition des techniques et rôle de l'automatisme. — Dans toutes les branches, il y a des notions qu'il faut savoir impertubablement et dont l'emploi doit devenir aisé, sûr et rapide. L'arithmétique, par exemple, est totalement impraticable si l'on n'est pas parvenu à monter en soi des mécanismes qui se déclenchent pour ainsi dire automatiquement. A un moment donné, la table de multiplication doit être sue sans qu'il soit besoin de tâtonner. Il en est de même de certaines notions grammaticales et de l'orthographe d'usage. Sans doute, l'automatisme n'est pas nécessaire partout de la même manière et il n'est tolérable que s'il reste partiel. Mais à toutes les étapes mentales et à tous les mo-

ALBUMS-JEUX DU PÈRE CASTOR

Pour les grands et pour les petits

Toute une série de jeux de famille éducatifs

THÉATRE D'OMBRES DU PÈRE CASTOR

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans

Théâtre tout monté, décors et figurines à découper.
1re Série : Vieilles chansons et contes, dessins de H. de Renaucourt . . . **13 fr.**
2e Série : « Cendrillon » et « La Belle au bois dormant », dessins de Lalouve. **14 fr.**
Sans le théâtre. **9 fr.**

LANTERNE MAGIQUE AU PAYS DES MILLE ET UNE NUITS

Jeu manuel, jeu de composition et de couleurs, jeu d'imagination, pour les enfants de 7 à 14 ans

Chacun de ces albums contient 12 images à découper, de Lalouve, et des feuilles de cellophane de toutes les couleurs pour la confection des plaques de projection..... **6 fr.**

JEU DES PORTRAITS

Jeu d'observation, d'attention, d'imagination, d'expression, pour les enfants de 7 à 14 ans

L'album contient 12 portraits de rois de France, coiffures et visages séparés, qu'il s'agit de reconstituer. C'est le prétexte de 6 jeux différents..... **12 fr.**

CIRCULEZ !

Jeu d'attention, d'observation, de réflexion, à combinaisons, rappelant, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs (8 à 14 ans)

Le carton de jeu est un carrefour parisien ; les pièces sont des voitures et piétons qu'il s'agit de diriger selon les règles de la circulation..... **12 fr.**

QUINZE JEUX SUR TABLE

Série de jeux d'attention et de réflexion, à combinaisons, constituant une préparation au jeu des échecs (7 à 14 ans)..... **10 fr.**

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.

ments de sa vie scolaire, l'enfant doit « posséder » des habitudes. En évitant de tomber dans l'exagération, les maîtres seront attentifs à cette partie « routinière » et mécanique de l'enseignement.

Le programme de connaissances a été combiné de manière à donner l'essentiel d'abord, à fournir en premier lieu ce qui ne peut être remis à plus tard. Cette sélection de la matière est une tâche délicate.

Mais on limite les erreurs et l'on évite les faux pas quand on est bien pénétré du but d'un enseignement et décidé à n'exiger des élèves que ce que leur constitution psychique peut assimiler.

Nous avons donc obéi aussi fidèlement que possible aux observations toujours plus précises et plus exactes de cette science qui a aujourd'hui droit de cité : la psychologie de l'enfant.

De plus, nous avons tenté de bien marquer les étapes que l'écolier doit franchir, en indiquant chaque fois, d'une façon aussi nette que possible, le point de départ et le point d'arrivée pour chaque année d'études. Une progression méthodique a été observée, mais on comprendra sans peine que si certaines branches réclament un programme rigoureux, d'autres, au contraire, doivent laisser aux maîtres une plus grande liberté.

Nous n'ignorons pas que, pour établir scientifiquement des programmes d'études, il faudrait avoir recours à des expériences nombreuses. Un travail minutieusement conduit, basé sur la psychologie de l'enfant et sur l'importance sociale des différentes disciplines, mettrait fin au subjectivisme et à l'impressionnisme. Il résoudrait bien des questions qui sont encore sans réponse : âge de la lecture, âges successifs pour les diverses difficultés de l'orthographe et du calcul, règles grammaticales les plus fréquemment violées, etc.

Nous n'avons point, en l'état actuel de la science, et pour notre pays en particulier, des résultats et des barèmes nous permettant des jugements absolus.

Ce sera l'œuvre de demain.

Le Département de l'Instruction publique sera attentif à cette évolution de la pédagogie expérimentale et, à la lumière des résultats obtenus, il complétera et précisera le présent programme.

Il fera mieux encore. Il encouragera les recherches de la psychologie expérimentale et instituera des groupes d'études chargés de les poursuivre avec la rigueur requise.

Nous pouvons fièrement affirmer que nous trouverons dans notre pays, de nombreux collaborateurs pour cette tâche urgente et délicate.

Les résultats scientifiques nous fourniront des indications nettes, dont l'utilité apparaîtra à tous les yeux. Ajoutons toutefois que, pour la pratique éducative, les lois et les faits, même scientifiquement établis, n'auront jamais qu'une valeur indirecte.

Que le personnel enseignant, ainsi que ceux qui sont appelés à le diriger, se pénètrent davantage de cette vérité primordiale, qu'à côté de la science, d'une indispensable utilité, il y a l'art de l'éducation, *qui est une chose merveilleuse.*

Vieille vérité, que nous sentons avec plus d'acuité que jamais, parce que les buts que nous assignons désormais à l'éducation et le plan qui en découle mettent en avant la personnalité du maître.

Si l'esprit de l'enfant ne doit plus être maladroitement contraint, le maître doit pouvoir faire preuve d'initiative et de jugement personnel, et ne plus être ligoté par des programmes trop stricts, des horaires impératifs et des méthodes formalistes.

Le programme de connaissances est un plan de travail duquel le maître tâchera de se rapprocher le mieux qu'il pourra, ou qu'il dépassera selon les circonstances.

Il sera attentif aux besoins de ses élèves et aux possibilités de son milieu. Il respectera les personnalités naissantes et se rappellera que faire confiance à l'instinct de liberté de l'enfant ne signifie pas tolérer des forces inéduquées et des caprices déraisonnables. C'est uniquement respecter « sa liberté de faire ce qu'il doit et ce qu'il peut ».

Ce principe fondamental vaut pour l'éducation intellectuelle comme pour l'éducation morale, qui ne se dissocient jamais. Une chose reste, par-dessus tout, vraie : il faut connaître, comprendre et aimer l'enfant et ne jamais oublier que pour gagner son affection, il faut lui en imposer avec tact ; c'est d'une affectueuse fermeté que jailliront le respect et l'amour.

II

L'Etude du milieu par l'observation active

Dans l'enseignement, il s'agit surtout d'éveiller des intérêts qui poussent au travail et favorisent l'effort éducatif. Cela signifie qu'il faut s'adresser fort peu à la réceptivité de l'élève et mettre plutôt en jeu son esprit d'observation et son activité propre.

Pour une telle tâche, un seul moyen s'offre à nous : permettre à l'enfant la connaissance de ce qui l'entoure. C'est dans le milieu proche que se trouve la matière de l'enseignement et l'on ne peut guère la trouver ailleurs. Entre ce milieu et le jeune écolier le contact s'établit aisément et de longs préambules sont inutiles. Le développement psychique de l'enfant, dans ce qu'il a de naturel et de spontané, n'est-il pas fonction des lieux et de la société dans lesquels il s'élève ?

L'école l'a perdu de vue.

La circulaire ministérielle du 15 juin 1935 a préconisé l'étude du milieu par les exercices d'observation et, de l'avis général, a défini de façon judicieuse ce qu'il fallait entendre par là.

Mais des commentateurs, en approuvant l'idée, y ont vu de grosses difficultés d'application.

Ces difficultés seraient réelles, s'il fallait d'abord définir le milieu, puis l'examiner aux différents points de vue, rechercher ensuite ses éléments constitutifs, etc. et « présenter » le tout à l'enfant.

De là, à réclamer pour les maîtres une préparation spéciale et faire de cette étude une nouvelle « branche » d'enseignement, il n'y aurait qu'un pas.

Interpréter ainsi la circulaire ministérielle, c'est en fausser l'esprit et obscurcir une notion claire.

L'étude du milieu par l'observation active étant l'assise du programme des quatre premières années d'études, il importe d'en préciser la portée.

Le maître puisera ses sujets parmi les choses observables, retiendra l'attention de l'enfant sur ce qui l'entoure, l'intéressera aux phénomènes qui se déroulent sous ses yeux et fera sans cesse appel à son expérience immédiate. C'est en somme apprendre à regarder, à observer et à expérimenter. C'est aussi petit à petit mettre en lumière les rapports qui existent entre les êtres, étendre et enrichir quotidiennement les connaissances, débrider et satisfaire la curiosité enfantine si facilement en éveil.

Il y a là des intérêts vivants que le maître canalisera et renforcera. Il lui appartiendra de faire observer des faits menus et nombreux, qui formeront bientôt un petit ensemble cohérent.

En animateur, il conduira son petit monde de proche en proche, élargissant, amplifiant, ajoutant sans cesse des arcs à la spirale des jeunes savoirs.

Cette étude n'aime que le concret. Et tout s'y lie, s'y enchaîne. C'est l'école, l'église, la maison paternelle, le jardin ou l'étang avec leur cortège d'associés.

L'observation d'un groupement de faits se complètera par des réponses aux Comment ? aux Pourquoi ? aux Avec quoi ? Nous n'irons pas jusqu'à faire entrer en scène, avec une pompe pédante, le principe de causalité. Il faut accueillir les questions, les faire jaillir et, au besoin, poser des problèmes, mais la prudence, la sagesse, le tact pédagogique sauront faire éviter l'écueil de l'exagération.

Nous savons que les principes sont faciles à énoncer et leurs applications, moins aisées à réaliser. C'est pourquoi nous donnerons, pour chaque année d'études, des exemples, des suggestions et des conseils. Voici quelques recommandations importantes :

1° L'étude du milieu est à la base et au point de départ du programme ; cela ne veut pas dire qu'il faut lui consacrer le plus de temps ;

2° On ne se figurera pas qu'il y a une vaste matière à s'assimiler et à retenir.

Cette étude doit rester *éducative* au premier chef et laisser quelques idées simples et claires. Recueillies en pleine vie — loin des livres et des abstractions — elles seront précisées et fixées par la conversation, le dessin, l'activité manuelle, le calcul, la rédaction et la lecture ;

3° Tous ces exercices graviteront autour d'un thème ou d'un centre d'intérêt, c'est-à-dire que le maître appliquera le principe de la concentration.

Dans l'étude d'un aspect quelconque du milieu, il ne peut donc être question de distinguer la géographie, l'histoire, la botanique, la minéralogie ou la zoologie. Renonçons à vouloir mettre, dans l'esprit des enfants de six à dix ans, l'ordre définitif, qu'il y a dans l'esprit adulte. C'est un travail vain que d'établir des cadres, des classifications pour des connaissances que l'enfant n'a pas encore ;

4° Le maître — est-il besoin de le dire ? — connaîtra son milieu. Mais il ne transmet-

tra, ne transvasera pas ses connaissances par le livre ou l'exposé oral. Il conduira l'enfant à la découverte du monde qui l'environne et poussera plutôt aux observations personnelles ;

5° Faire ouvrir les yeux sur le réel et unir le travail fait en classe aux réalités du dehors, tel est le principe. Cependant ne l'appliquons pas avec étroitesse. Il ne s'agit pas seulement de la vie matérielle et pratique, mais de toute la vie. Le côté moral, fait d'émotion, de sympathie, de bonté et de justice, est aussi une réalité.

La géographie de la région fera comprendre celle de la Belgique et le passé du village aidera à saisir notre histoire nationale.

Mais ce n'est point dans le seul but d'éclairer et de forger son esprit que nous voulons plonger l'enfant dans le réel ambiant ; c'est pour remplir son cœur de sentiments fraternels et sociaux et lui faire sentir de grandes forces spirituelles. L'enfant qui aime et admire son coin de terre, non seulement comprendra mieux, mais encore vénérera et chérira davantage ce qui constitue notre unité nationale et le passé auguste dont elle est sortie.

Disons encore que l'école ne doit pas rester étrangère à ce qui alimente journellement la pensée intime de l'écolier. Celui-ci est attaché à son bourg, à sa rue, à son hameau et à son foyer, parce que c'est là que vivent, peinent et luttent ses parents et qu'il en est sans cesse question dans les conversations familiales. Il ne peut y avoir de frontière entre la maison et l'école.

Remarquons enfin que les images, les impressions, les affections de la première enfance guideront sans doute toute l'existence. L'éducation se doit de les rendre aussi nettes et aussi rayonnantes que possible.

⁂

On admettra sans peine que, pour une telle étude, il n'est ni possible ni souhaitable d'établir des programmes applicables d'un bout à l'autre de notre pays, qui présente une si riche diversité d'aspect et de ressources. Il appartiendra aux maîtres d'élaborer, avec l'aide des inspecteurs, des programmes largement décentralisés. Aussi nous contenterons-nous d'ajouter quelques conseils dont l'application peut être générale :

1° Le choix des sujets et leur succession seront souvent déterminés par les saisons, les travaux, les pratiques et les usages locaux, la vie de l'enfant à la maison, à l'école, dans ses jeux et ses occupations. Au cours de ces études, les quatre grands besoins vitaux qui constituent le programme Decroly seront nécessairement abordés ;

2° Chaque étude se terminera par une synthèse d'autant plus cohérente que les faits seront étroitement associés et que leurs relations auront été aperçues par l'enfant.

Répétons encore qu'il ne s'agit pas au cours des quatre premières années d'études, d'épuiser tous les aspects du milieu dans le but d'acquérir un savoir dosé, strictement délimité d'avance.

Le maître doit prévoir le déroulement des thèmes choisis par lui, mais son programme ne doit pas être renfermé dans des cadres trop rigides. Il faut au contraire de l'élasticité, de la souplesse et bien se dire que la quantité des faits observés est peu de chose au regard de la manière dont ils seront acquis ;

3° Si le milieu direct reste le domaine par excellence de l'activité enfantine, on doit cependant étendre le champ des connaissances au delà de la réalité concrète. Et c'est ainsi qu'en partant de l'étroit, du personnel et du spontané, c'est-à-dire des intérêts subjectifs et momentanés, on éveillera chez les enfants des intérêts plus objectifs et plus généraux. Ce sera le rôle des exercices d'association qui, petit à petit, engageront les élèves dans un monde plus large de signification. L'utilisation judicieuse de la géographie et de l'histoire fournira ici deux grandes ressources : par des chemins attrayants et directs, l'expérience personnelle de l'enfant ira s'élargissant. Enfin, les exercices d'association donneront naissance à une nouvelle forme d'observation, celle qui pousse à la recherche, l'examen et l'explication des documents, des cartes, des plans, des photographies, des illustrations, des films, des lectures, etc., et qui met en jeu l'esprit de comparaison.

Les échanges interscolaires, si on peut les établir, seront ici d'un grand secours ;

4° L'observation sera guidée par le maître qui, à l'aide d'une interrogation habile, précise et animée, stimulera, fera rebondir, prolongera l'effort.

Souvent aussi, les élèves observeront spontanément, apprécieront librement, converseront familièrement. Comme nous l'avons dit, ils questionneront et ce sera le signe évident de leur intérêt ;

5° Le travail revêtira des formes multiples : exercices réguliers organisés en classe, tâches individuelles à l'extérieur poursuivies d'après un questionnaire ou des suggsetions mutuelles, études libres. Cette diversité des moyens appliqués au même sujet donnera satisfaction au besoin de mobilité des élèves tout en cultivant en eux l'esprit de suite et le goût de l'effort tenace ;

6° Il va de soi que le progrès se marquera de la première à la quatrième année d'études. La façon de travailler évoluera en raison des transformations psychologiques : précision et durée de l'observation, importance quantitative, variété des points de vue. Chez les petits (1re et 2e années) une grande tolérance sera admise quant au choix et à l'étude des sujets, tandis que chez les grands (3e et 4e années) on cultivera le besoin d'unité, de continuité et d'ordre qui se fait jour ;

7° Les classes-promenades.

Beaucoup de choses doivent être vues et observées sur place. Les classes-promenades sont une nécessité. Pour être profitables, elles doivent être préparées, avoir un but précis et prémédité. Il appartient au maître d'en fixer le nombre, l'importance et le moment, en connexion étroite avec le travail scolaire.

Il y a d'abord une infinité de choses observables aux environs de l'école et qui ne demanderont que de courtes observations, faites parfois à l'improviste, pour répondre à une question pressante, trancher une discussion, amorcer une étude.

Mais il y a des déplacements plus importants qui ne peuvent être improvisés et qui auront pour but d'admirer et d'étudier des paysages caractéristiques, de suivre des travaux de la vie agricole, d'assister à quelque événement.

Le village et le bourg foisonnent de sujets pour l'observation des faits de la vie humaine. On ira voir chez eux, en pleine activité, les artisans : menuisiers, charrons, cordonniers, forgerons ; on visitera une ferme. une laiterie, une tannerie, une carrière, une briqueterie.

Les différents aspects du commerce local ne seront pas oubliés. Ainsi on donnera aux élèves une idée de la vie économique du village ou de la cité.

Les vestiges historiques, les œuvres des hommes d'autrefois feront aussi l'objet d'études et donneront lieu à des leçons vivantes et concrètes.

De toutes ces visites, on emportera peu de science, sans doute, mais beaucoup d'enseignement, une documentation fournie et, en somme, une riche matière qui alimentera un long travail scolaire de réflexion, de critique, de classement et de synthèse ;

8° La nature dans l'école.

Les écoles rurales sont, à plus d'un point de vue, moins bien partagées que les écoles urbaines. Mais, pour l'étude du milieu, elles ont un incontestable avantage, puisqu'elles disposent d'un jardin et qu'elles trouvent à leur porte une profusion de richesses naturelles. Celles-ci sont les plus éducatives.

Quoi qu'il en soit, tous les maîtres ingénieux peuvent constituer, dans la classe même, un ensemble vivant, faire en quelque sorte entrer la nature à l'école. Les transformations continuelles des végétaux, de certains animaux, d'insectes ; leurs évolutions mystérieuses et parfois si pleines d'imprévus, tiendront les petits observateurs constamment en éveil. Ils annoteront, dateront, compareront, mesureront et ce sera l'occasion d'épier, de réfléchir, de décrire, de calculer, de dessiner et aussi d'apprendre, par l'action journalière, à entretenir, respecter et protéger bêtes et plantes.

Ce « coin vivant » s'enrichira et se renouvellera au hasard des rencontres et des promenades, grâce surtout aux apports faits par les élèves et même par les parents, qu'on peut intéresser ainsi à la vie scolaire.

Ces passionnantes collections comprendront par exemple des souris blanches, des épinoches, des poissons rouges, des têtards, des insectes et des larves de toutes espèces...

On y cultivera des fleurs, des plantes aquatiques. On y fera germer : haricots, lentilles, maïs, lin, blé, glands, marrons, faînes, graines d'érables, de tournesol, etc.

⁂

Il nous reste enfin à attirer l'attention sur deux autres aspects du travail d'observation :

a) Le temps, le climat, les météores, ces facteurs qui précisément influencent le plus le développement de la vie, doivent constituer des sujets permanents d'étude. Dès la 1re année, les élèves s'exerceront à observer régulièrement le temps qu'il fait, la direction du vent, l'état du ciel, le degré de température, etc. Ils consigneront le résultat de leurs constatations sur des tableaux qu'ils prépareront au début de chaque mois ;

b) Quand surgiront des imprévus qu'il serait maladroit de négliger, il ne faudra pas hésiter à rompre avec un ordre préétabli.

L'actualité habilement exploitée est un stimulant qui facilite l'effort, avive l'esprit et rend la classe plus vivante.

⁂

La salle de classe sera le reflet du travail auquel on se livre et, dans sa disposition comme dans sa décoration, elle évoquera une pédagogie active.

Une grande table légère pour les expériences, les observations, les collections et les documents, sera là, face aux élèves. Aux murs, il y aura des tableaux noirs adaptés à leur taille. Dans le fond, seront les plantes et les

petits animaux. Aux murs encore et sur des étagères, s'étaleront des travaux d'écoliers, des plans d'excursions, des graphiques, des calendriers.

D'un coup d'œil, on saisira ce qui a été fait et ce qu'on projette. L'aménagement et l'embellissement de la classe seront dévolus aux enfants. Ceux-ci prendront soin de leur outillage, de leurs documents et de leur matériel.

Cette classe symbolique, qui ne rappellera en rien la classe-auditoire, sera la classe des enfants. Elle aura sa beauté et son harmonie.

⁂

L'étude du milieu ne s'arrêtera pas aux quatre premières années d'études. Elle sera continuée au 3e degré avec une autre ampleur et une signification plus haute.

Apprendre à voir, à observer les éléments d'un paysage, les animaux, les hommes enfin et la vie qu'ils mènent dans un coin de terre, n'est-ce pas le chemin retrouvé pour faire éclore des idées et des sentiments ?

Qu'on nous permette de répéter — en terminant — qu'il ne s'agit point ici d'une pédagogie matérialiste et pragmatiste. Ce contact continu et permanent de l'école avec la nature aura une action profonde et efficace sur l'âme de nos enfants. C'est dans le décor familier et naturel que naîtront des impressions et des images qui provoqueront des réactions spirituelles dont l'influence sera décisive.

II

HISTORIQUE DE LA RÉFORME

L'éducation nouvelle et l'expérience belge

Par Fernand Dubois.

Il est sans doute utile que nos amis de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle sachent comment fut préparée et conduite l'introduction dans les écoles publiques belges des principes de la rénovation pédagogique.

Comme l'a dit Adolphe Ferrière, dans un article de « Pour l'Ere Nouvelle », qui eut un grand retentissement chez nous et qui fut lu au Sénat belge par M. Matagne, rapporteur au Budget de l'Instruction Publique, il y avait longtemps que « la bonne révolution » couvait en Belgique. Le Docteur Decroly, avec une pléiade de collaborateurs, l'avait préparée.

Si notre Maître n'eut pas la joie de voir ses idées triompher dans nos milieux officiels, il eut le réconfort de se sentir entouré d'un grand nombre de collaborateurs, d'amis et de sympathisants qui, pour le soutenir, restèrent fraternellement unis durant toute sa vie. Il faudrait plusieurs pages pour citer les noms.

Disons que de nombreuses publications parurent, sous forme d'articles, et d'ouvrages plus importants, exposant la « méthode » Decroly et suggérant maints détails d'application. Des cercles d'études se constituèrent à Bruxelles, à Liège, à Gand, à Charleroi, à Anvers, qui organisèrent de multiples conférences, des expositions et des démonstrations pratiques.

L'Ecole de l'Ermitage et l'Institut Decroly attirèrent de plus en plus les chercheurs et les novateurs belges. D'autres écoles, disséminées dans tout le pays, se constituèrent selon les directives recueillies dans ces deux centres d'un si puissant rayonnement. Ici encore, il vaut mieux ne pas tenter d'énumérer. Les essais, plus ou moins habiles, furent légion et je crains d'en oublier.

Durant de longues années, des inspecteurs, des instituteurs, des directeurs, ne craignirent pas, malgré l'absence d'instructions officielles précises, de rompre avc la routine et d'introduire peu à peu les idées neuves, dans leurs écoles ou leurs circonscriptions. Cela ne se fit pas, on le devine, sans heurts et sans difficultés.

La presse pédagogique s'orienta dans la voie nouvelle, tantôt énergiquement, plus souvent avec timidité et une extrême modération. Mais, sur toute la ligne, elle s'ébranla et actuellement, il serait difficile de trouver chez nous, une revue nettement opposée à la rénovation.

La presse quotidienne d'information, faut-

il le dire ? ne ménagea pas, surtout au début, ses attaques et ses quolibets. Actuellement, une grosse partie de cette même presse a fait son *mea culpa*.

Il ne faudrait pas supposer que l'appui étranger ne nous fût d'un grand secours. Les ouvrages du Chanoine Devaud eurent un heureux retentissement, surtout dans les milieux catholiques, d'abord bousculés et inquiets. Les travaux de Ferrière, Claparède, Piaget, Bovet, Dottrens, Wallon, Freinet, Montessori, Dewey connurent, chez nos studieux, la grande vogue. Toute conférence faite en Belgique par l'un ou l'autre de ces pionniers, faisait immanquablement salle comble.

Le Laboratoire de pédagogie et de psychologie d'Angleur se constitua. Les quatre Universités belges créèrent des écoles de pédagogie que fréquenta, durant ses loisirs, la jeune et ardente élite de notre enseignement primaire.

⁂

Fallut-il, comme Ferrière l'a pensé, la mort inopinée du Dr Decroly et l'anxieux flottement qui en résulta chez la plupart de ses disciples, pour, en frappant l'esprit public, attirer son attention sur le problème scolaire ? Je ne le crois pas.

Ce qui accéléra le mouvement en avant, ce fut l'arrivée à la Direction de l'inspection belge, de deux hommes aussi ingénieux que tenaces et décidés : MM. Jeunehomme et Roels.

On a beaucoup médit de l'inspection belge, comme de l'inspection des autres pays sans doute. L'inspecteur est, par définition, l'homme qui surveille, qui s'inquiète de savoir si les règlements et instructions sont appliqués. Ce fonctionnaire est, de par sa fonction, un conservateur, un traditionnaliste. Il inspecte, il veille au bon ordre, un peu comme le magistrat ou le policier, sans oser se soucier de changer la loi ou le règlement, sans oser innover. A de rares exceptions près, nos inspecteurs furent des modèles du genre, de parfaits serviteurs et défenseurs des règles établies.

Pourtant les études spéciales auxquelles ils avaient dû se livrer les avaient introduits de plain-pied dans la voie nouvelle. En effet, au programme de l'examen d'inspection primaire, nous trouvons, depuis de nombreuses années déjà, les ouvrages de bien des pédagogues avancés. Quelle puissance mystérieuse a porté à ce programme les noms illustres qui nous sont chers ? Le hasard ? Non, disons qu'il eût été difficile d'ignorer et d'oublier les travaux dont tout le monde parlait.

Depuis longtemps, nos inspecteurs se trouvaient pris dans un remous.

D'une part, le courant qui les portait à vouloir appliquer les théories dont ils s'étaient nourris en se préparant à leur examen; d'autre part, le courant qui les poussait à suivre, en l'absence d'instructions officielles franchement progressives, les chemins tracés par l'habitude.

Disons, à leur décharge, qu'ils sont encore écrasés, tels des employés serviles, par une besogne administrative monumentale.

Disons aussi qu'il reste, en Belgique, bien des classes de 35, 40 et 50 élèves dans lesquelles il serait dangereux de vouloir faire des expériences.

Malgré les dangers et malgré les paperasses, il y eut des isolés qui firent figure d'insurgés et s'engagèrent hardiment dans la voie nouvelle. Ils sortirent des sentiers battus, et dans leurs conférences et dans leurs inspections.

Il y eut même — ce qui est plus grave — des inspecteurs principaux qui poussèrent leurs cantonaux à esquisser ce geste de révolte envers les sacro-saintes choses établies.

Evidemment, on parla d'eux, en bien, souvent en mal. Mais leurs noms retinrent l'attention. Et quand le Ministre Lippens, ignorant tout, bien entendu, de l'école nouvelle, voulut appeler auprès de lui des compétences chargées de le renseigner sur les questions d'enseignement, deux noms s'imposèrent : Roels pour la Flandre, et Jeunehomme pour la Wallonnie.

Dès ce jour, la plus grande phase de la bataille s'engageait et la victoire était certaine.

Ils furent aidés par la compréhension agissante du Directeur de l'enseignement primaire, M. Buez, qui mérite hautement de prendre place dans ce précis d'histoire pédagogique belge contemporaine.

Il y eut enfin l'arrivée d'un Ministre, qui a maintenant quitté l'arène politique pour devenir gouverneur de la Province de Namur. M. Bovesse, homme hardi et éloquent, fin lettré, admirateur et ami de l'enfance, qui prit résolument en main la rénovation pédagogique.

Il visita l'Ecole Decroly et prononça, en y entrant, un discours digne du pédagogue le plus averti et le plus enthousiaste. Cela fit scandale, cela fit sensation, cela suscita l'inquiétude ou l'admiration. On relut ce discours. N'avait-il pas dit qu'il voyait réaliser à l'Ermitage « le rêve de son enfance » ?

Dès ce jour, tout marcha rapidement.

⁂

Durant l'année scolaire 1934-1935, des Instructions vinrent mettre à l'aise les pédagogues avancés, sans brusquer toutefois ceux qui n'étaient pas mûrs pour des transformations profondes.

Voici l'ordre du jour qui fut proposé par l'Autorité centrale pour les conférences pédagogiques de tous les cantons scolaires du pays :

1. En s'inspirant des directives du programme-type, l'inspection montrera que l'enseignement des sciences à l'école primaire doit être *simple* et véritablement *concret*, qu'il doit se borner à donner quelques *connaissances élémentaires* et que son rôle est *à peu près purement éducatif*. L'inspection insistera sur la méthode *basée sur l'observation directe et sur l'expérimentation*.

2. Des instituteurs, choisis par l'inspection, exposeront leurs vues au sujet des points suivants :

a) Exercices d'observation au premier et deuxième degrés (avec exemples concrets) ;

b) Comment un instituteur avisé sait utiliser un être vivant familier à la classe ;

c) Comme j'étudie les collectivités naturelles du milieu dans lequel se trouve mon école.

3. Discussions des points précédents, en vue d'aboutir à des conclusions pratiques.

D'autres conférences se tinrent, durant cette année, et qui eurent pour but de préciser les idées du personnel enseignant à propos du programme fixé plus haut, de démontrer que les pratiques en usage dans chaque canton étaient bien conformes aux directives fournies et de trouver les liaisons possibles entre l'enseignement des sciences et d'autres enseignements (vocabulaire, dessin- géographie, hygiène).

Ces programmes, déjà si prometteurs, suscitèrent dans tous les cercles, un vif mouvement de curiosité et donnèrent lieu à de nombreux essais, dont la plupart réussirent.

⁂

En 1935, fut organisée l'Exposition Internationale de Bruxelles. Décidée en pleine crise économique, mais ouverte au moment où le Gouvernement d'Union Nationale prenait crânement la tête d'un profond mouvement d'épuration et de rénovation. dans tous les domaines, elle souleva, en province comme à Bruxelles, un grand enthousiasme. Les meilleures écoles belges — et nos meilleures écoles ne sont-elles pas des écoles rénovées ? — furent invitées à envoyer un matériel, des collections, des cahiers, des revues d'enfants, des tableaux intuitifs destinés à orner les stands réservés à l'enseignement à tous les degrés. Ce fut une démonstration éloquente et réconfortante, qui fut fort prisée des visiteurs étrangers et belges.

⁂

De son côté, le Musée scolaire national ne cessa d'accueillir la documentation que lui envoyaient les chercheurs. Qu'il nous suffise de dire que depuis sa réouverture, en 1929, il expose des collections très originales ayant trait à la pédagogie decrolyenne, aux centres d'intérêt, aux échanges interscolaires, aux coopératives, à l'imprimerie, à l'école, à l'étude du milieu, aux tests mentaux, aux jeux éducatifs, à la lecture globale. Il possède des ouvrages de tous les grands pédagogues de l'école nouvelle et les donne en lecture (service gratuit), au personnel enseignant. Il fait aussi une large diffusion des revues pédagogiques belges et étrangères. Il vient de s'attacher des spécialistes de l'orientation professionnelle. Enfin, il organise des conférences nombreuses et fait guider tout groupe important de visiteurs par des inspecteurs éclairés. Il faut ici citer le nom de son Directeur, M. Furnémont, qui fut un des premiers fonctionnaires de l'Administration Centrale acquis aux idées nouvelles et décidés fermement à les défendre.

⁂

Le 15 juin 1935, parut une Circulaire ministérielle qui fit presque autant de bruit que le lancement, survenu un an plus tard, du Plan d'études primaires.

Cette circulaire détona, « pétarada », annonçant le bouquet final.

Elle ne rompait nullement avec le passé, mais elle visait à une meilleure interprétation des bonnes choses qui se trouvaient dans les programmes anciens, des seules bonnes choses, répétons-le. Elle dénonçait comme néfastes, les programmes encyclopédiques et annonçait une prochaine réduction et simplification des matières obligatoires, ainsi qu'un effort vers plus d'assouplissement. Elle plaçait *l'observation et l'étude du milieu* à la base des études et recommandait la lecture silencieuse. Elle supprimait, pour les branches dites secondaires, les programmes imposés et rigides et préconisait l'emploi des centres d'intérêt. Elle marquait enfin l'utilité d'un barême de connaissances pour les deux branches essentielles : la langue maternelle et l'arithmétique.

Cette circulaire fut bien reçue dans la plupart des milieux pédagogiques. Les revues la commentèrent avec éloges. Des livres nom-

breux parurent, visant à mettre au point les passages essentiels de la circulaire.

Citons :

Milieu et éducation, par René Jadot (Georges Thone, éditeur, Liège).

Hors des Sentiers battus, par Frère Léon. (Procure, Mont-St-Guibert).

Initiation à la Méthode Decroly (3 volumes) par Mlles Claret, Fonteyne et Degand. (Collection Bleue, rue Vossegat, 2, Uecle).

La Rénovation de l'Ecole, par Louis Verniers. (Cahiers « Equilibres », Bruxelles).

Esquisse Générale de l'Etude du Milieu, par Maurice Nalinnes. (Pédagogie et Variétés. Mont-sur-Marchienne).

Etude Expérimentale du Calcul, par Ben Stevaen. (Revue de Pédagogie, Bruxelles).

Notes pour le Nouveau Plan d'études, par Peers et Fromont (Labor, Bruxelles).

Pour Eclairer vos lanternes, par Julien Melon. (Duculot, Tamines).

Pédagogie Nouvelle, par Velut et Ansay. (Maison Desœr, Liège).

Quatre ans d'école active dans un canton scolaire rural (2 volumes), par Monseur, (préface de L. Jeunehomme). (Desœr, Liège).

Adaptation, par Jadoulle. (Angleur).

L'Etude du milieu local et régional, par L. Verniers. (Prométhée, 110, Boulevard Lemonnier, Bruxelles).

Méthode globale de lecture, par Marcel Petit. (Duchêne, Libin).

L'école active par la méthode Decroly, par De Moor, Lecour et Vanhecke. (Place du Béguinage, 21, Gand).

Vers la Réforme de l'Ecole primaire belge, par Lecrenier (préface de L. Jeunehomme). (Duculot, Tamines).

Cette liste incomplète donne une idée du mouvement qui accueillit la fameuse circulaire du 15 juin. Il y eut aussi beaucoup de réalisations dans les écoles, et l'armée des novateurs praticiens alla s'amplifiant.

Dire que l'accord fut instantanément réalisé serait exagérer. Il y eut quelques résistances dans la presse quotidienne, mais elles provenaient généralement d'une mauvaise compréhension et d'une mauvaise interprétation ; et l'on vit, dans certains journaux, des articles d'opposants et de détracteurs suivis, à quelques jours d'intervalle, d'articles reflétant le plus bel enthousiasme.

Et maintenant que l'empoignade est finie, reconnaissons que les adversaires de l'innovation ministérielle étaient mus, non par la haine de l'école active, mais par la crainte de la voir mal appliquée par un personnel insuffisamment préparé.

Ceux qui firent figure de détracteurs n'étaient que des super partisans de l'Ecole Nouvelle.

⁂

Le premier trimestre de l'année scolaire 1935-1936 fut consacré à l'examen de la circulaire du 15 juin. Voici le programme des conférences pédagogiques d'octobre :

— « Aux termes de ma récente instruction au sujet de la réforme des programmes et de leur interprétation, cette importante question doit faire l'objet des conférences prochaines.

Si l'instruction prérappelée fixe les principes sur lesquels doivent être établis les programmes des trois premiers degrés, il reste une tâche considérable à accomplir. Il importe, d'une part, d'élaborer des programmes locaux et régionaux s'inspirant du milieu et, d'autre part, de dire dans quel sens et dans quelle mesure, les programmes doivent être simplifiés. Ce double travail exigera de l'inspection scolaire et du personnel enseignant un gros effort individuel et collectif. Pour que cette consultation pédagogique donne des résultats tangibles, elle doit être conduite avec ordre et clarté.

I. L'inspection cantonale commentera brièvement la C. M. en insistant particulièrement sur les idées qui annoncent et préparent le nouveau plan d'études :

a) L'allègement et la répartition meilleure des matières.

b) L'étude du milieu par les exercices d'observation.

II. *L'étude du milieu par les exercices d'observation* (1er et 2e degrés). Ce qu'il faut entendre par l'étude de la vie locale et régionale aux quatre premières années d'études. Choix de la matière aux différentes années. Montrer que le champ des connaissances va s'élargissant mais que la méthode reste la même.

Des instituteurs choisis en raison de leur compétence exposeront cette question. Une discussion suivra ces exposés. Un court syllabus résumant les exposés et les discussions sera adressé dans la suite au personnel enseignant.

III. *Le programme des deux disciplines essentielles.* — Des instituteurs désignés par l'Inspection exposeront comment ils envisagent la simplification du programme de langue maternelle et d'arithmétique. Sans entrer dans le menu détail des choses à enseigner, ils fixeront avec précision (pour chaque année d'études) le programme minimum qui doit être acquis à fond et former la base solide de l'instruction.

. . . . . .

D'autre part, les questions suivantes pourront être examinées :

a) en dehors des thèmes choisis par le maître, quelle place faut-il faire à l'occasionnel ? aux questions posées par les enfants ?

b) montrer que l'étude du climat dure toute l'année ;

c) revenir avec insistance sur l'importance de la classe-promenade ».

. . . . . .

Dans la conduite de ce travail constructif, l'inspection belge se montra à la hauteur de sa tâche et, dans chaque canton, les éléments d'élite prirent la tête du mouvement. De leur côté, les inspecteurs régionaux payèrent largement de leur personne et on les vit, confiants, persuasifs, éloquents, à la tribune de la plupart des cercles scolaires. Ils n'hésitèrent pas à renverser maintes idoles; ils le firent avec humour et furent très applaudis.

Chaque ressort d'inspection principale fut invité à leur adresser, à la suite des discussions et des études, un travail de synthèse et c'est ce travail qui servit de base à l'élaboration du Plan d'études.

On peut affirmer que l'assise de la nouvelle charte pédagogique belge fut inspirée et constituée par l'élite de notre personnel « de l'active ».

⁂

Le Plan fut signé le 13 mai 1936 mais il ne parut qu'au début des vacances d'été. On l'avait attendu avec l'impatience que vous devinez. Il s'y mêlait un peu d'inquiétude, car dans l'intervalle, M. Bovesse avait été remplacé au Département par M. Hoste. On se demandait si l'enthousiasme n'allait pas s'éteindre. Il n'en fut rien. M. Hoste, esprit éclairé et farouchement indépendant, ne tempéra et ne démolit rien. Il vient d'ailleurs, après plusieurs de ses collègues, de confier son enfant à l'Ecole Decroly. On ne peut déployer mieux son drapeau.

Le Plan d'études souleva des polémiques passionnées dans la presse quotidienne. Jamais la pédagogie n'avait reçu autant d'honneurs. Puis les esprits se calmèrent et tâchèrent de mieux comprendre. Il y eut, en faveur du Plan, des conversions solennelles. Il y eut aussi des défections inexplicables, heureusement peu nombreuses.

Chez les catholiques, on remarqua un certain flottement. Les uns confondaient méthodes actives basées sur l'observation et méthodes matérialistes. D'autres, plus avisés, prouvèrent que ce danger était illusoire. Finalement, l'Autorité ecclésiastique proposa à ses écoles un Programme particulier, à tendance profondément religieuse, mais dont les principes étaient ceux des Dévaud, des Descamps et des Frère Léon. Ce ralliement, en bloc de l'opinion catholique aux idées nouvelles ne fut pas étranger au succès final du Plan d'études officiel.

Chez les socialistes, il y eut aussi quelques oppositions. On craignait l'aventure. On constatait avec amertume, que le cours de morale laïque créé par Jules Destrée, en 1921, était quelque peu « bousculé » ; certains disaient « remisé ». Il fallut, là aussi, s'expliquer et faire comprendre qu'une morale qui se respire, qui se construit, qui se pratique, qui se vit vaut cent fois mieux que toutes les morales *prêchées*.

Pendant qu'on discutait de ces graves questions, les inspecteurs de toutes les nuances se réunissaient, non pour critiquer, mais pour mettre au point et envisager les modes d'application. Ils menaient le bon combat devant des assemblées de bourgmestres et au sein des conseils municipaux. Il faut dire qu'en Belgique, une Instruction ministérielle relative aux programmes et aux méthodes n'a de valeur pratique que lorsque les communes l'ont adoptée et c'est l'inspection qui sert d'intermédaire entre l'Autorité centrale et l'Autorité communale.

La plupart des communes accueillirent favorablement le Plan d'études. D'autres se réservèrent. Leur accord ne tardera plus.

⁂

L'année scolaire 1936-1937 est réservée à l'étude du Plan et à la mise en application sage, prudente, méthodique, de quelques-unes de ces directives.

Toutes les conférences doivent s'occuper exclusivement de l'explication et de l'adaptation aux différents milieux des principes nouveaux.

Nous assistons émerveillés à des révélations sensationnelles. Tels instituteurs qui, en septembre dernier, ignoraient tout de l'école nouvelle et ne voulaient en entendre parler, s'y sont ralliés entièrement.

Comme il fallait le prévoir, en Belgique, ce sont les centres d'intérêt qui ont trouvé d'abord le plus d'adeptes, centres d'intérêt s'inspirant, en ordre principal, des ressources pédagogiques *locales*. Les coopératives ont pris une extension inattendue. La spontanéité enfantine est de plus en plus respectée, soit en dessin, soit en rédaction. Les échanges interscolaires s'intensifient. Les revues d'enfants éclosent comme des champignons. Je connais un canton scolaire qui possèdera, quand paraîtront ces lignes, cinquante classes dotées de l'imprimerie. La lecture silen-

cieuse est pratiquée partout. La méthode globale de lecture devient la méthode belge.

⁂

En résumé, il faut d'abord citer cinq noms, cinq hommes qui auront bien mérité de la pédagogie mondiale : Decroly, Bovesse, Buez, Jeunehomme et Roels. Ajoutons-y celui d'Adolphe Ferrière, cette âme ardente, qui nous a envoyé, dès la première escarmouche, un article mémorable dont nous avons usé largement. Enfin l'inspection belge s'est réhabilité glorieusement ; elle attendait son heure, l'heure de la libération. Quant à notre admirable corps enseignant, il a joué, en cette affaire, le rôle royal et décisif, de l'infanterie.

Fernand DUBOIS.

III

COMMENTAIRES (1)

1° Sur le nouveau plan belge

1° *Par M. le Professeur* H. PIÉRON.

C'est une bien vive satisfaction qu'éprouvent les protagonistes des nouvelles méthodes d'éducation en lisant les instructions pédagogiques officielles accompagnant le nouveau plan d'études belge.

Le bel effort de Decroly n'a donc pas été vain dans son pays même, où il fut bon prophète, et, où, aujourd'hui qu'il est mort, on commence à l'écouter, comme on l'écoutait déjà pendant sa vie, dans les contrées lointaines.

« Eveiller les intérêts » est donné comme but fondamental de l'enseignement : « laisser aux enfants la joie de l'initiative », leur donner « le goût de la lecture » comme savoir le plus essentiel à retirer de l'école primaire, les maintenir constamment « en rapport avec la vie », et les « préparer à la vie », en prenant comme point de départ une observation active du milieu concret, gravitant « autour d'un thème, d'un centre d'intérêt », utiliser au moyen des exercices manuels les besoins naturels « de construire, de manipuler », toutes ces prescriptions ne reflètent-elles pas fidèlement et heureusement les principes de la pédagogie decrolyenne ?

Et comment dès lors ne pas féliciter les autorités actuelles de l'Instruction publique, dans le pays voisin ami, de la révolution qu'elles ont su accomplir en faisant bénéficier les enfants belges de l'effort scientifique de la pédagogie moderne qui inscrit à son fronton le nom de Decroly.

II. — *Par M. le Professeur* Dr WALLON

Le Plan d'Etudes et les instructions pédagogiques édictées en Belgique par le Ministre de l'Instruction Publique sont un exemple dont peuvent se réjouir tous ceux qui préconisent un renouveau dans les méthodes d'éducation.

Les programmes ne seront plus la liste des matières qui devront, coûte que coûte, être enseignées à l'enfant dans une période scolaire déterminée. L'éducation devra se calquer avant tout sur la psychologie de l'enfant.

Non qu'il s'agisse de substituer un dogme tout fait à un autre. Les Instructions disent expressément : « [Le département de l'Instruction publique] fera mieux encore. Il encouragera les recherches de psychologie expérimentale et instituera des groupes d'études chargés de les poursuivre avec la rigueur requise. Ainsi la réforme de l'éducation scolaire devient en même temps un stimulant pour les recherches psychologiques.

La psychologie dont il s'agit n'est, d'ailleurs, pas l'ancienne psychologie abstraite et sans rapport avec la vie. Elle est fondée sur les relations de l'enfant avec le milieu. Finie cette abstraction d'un être qui pourrait être étudié en lui-même comme en herbier, sans savoir de quoi sa vie est faite. Toutes ses occasions d'activité, c'est dans le milieu que l'enfant les trouve. Il ne peut déployer son activité spontanée sinon à propos des objets qu'il rencontre. Le rôle du maître sera de fournir à cette activité spontanée des objets qui puissent entraîner pour l'enfant les connaissances qu'il est nécessaire ou désirable de lui faire acquérir.

Ainsi conçue dans sa pleine réalité, la psychologie ne peut plus être opposée aux nécessités du milieu. Le milieu s'élargira, d'âge en âge, avec les aptitudes de l'enfant, jusqu'à

(1) Voir également l'article de M. FERRIÈRE dans *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 122, novembre 1936.

s'identifier au milieu complexe, fait non seulement d'objets concrets mais aussi d'institutions, où il devra vivre adulte. Ainsi la pédagogie se calque véritablement à la fois sur la vérité psychologique et sur les nécessités de la vie, entre lesquelles il n'est pas possible de distinguer.

Qu'un plan d'études officiel consacre cette conception à la fois réaliste et scientifique, c'est un progrès décisif. Il en résulte expressément que l'enfant devra se former à l'aide de sa propre expérience et que le maître gardera la liberté nécessaire pour susciter les meilleures occasions d'enseignement.

Comment ne pas reconnaître dans ce programme les idées maîtresses de Decroly ? Son influence posthume n'a cessé de grandir, témoignant de leur fécondité intrinsèque. Elle s'était déjà épanouie dans les pays outre-Atlantique, elle s'implante dans son propre pays, souhaitons qu'elle en gagne d'autres encore.

Henri WALLON,
Professeur au Collège de France.

2° Philosophie du plan belge d'études primaires

Par M. Hubert FRÈRE

Il y a des jours où, si découragé que l'on soit à l'égard de l'administration, on se retrouve prêt à lui rendre sa confiance et à replacer en elle ses ultimes espérances. Car, bonheur ou malheur, il faut bien accepter cette évidence que, en raison de l'immensité de la tâche finale, l'initiative privée, généralement pauvre et peu nombreuse, sera toujours impuissante à généraliser son action et devra nécessairement confier l'achèvement de sa tâche à des pouvoirs publics ou à des « offices nationaux » relevant financièrement et administrativement, sinon politiquement, de ces pouvoirs. Si bien qu'il faut entretenir en permanence, dans un coin secret de son cœur, au profit de l'Etat, une trace de « feu sacré » sous la cendre des déceptions accumulées.

Or voici que le gouvernement belge, entendant contre toute vraisemblance quelques sirènes de la pédagogie la plus fraîche, ces sirènes étant, comble d'invraisemblance, des fonctionnaires supérieurs, a publié au cours des vacances dernières, et proposé à la bonne volonté des maîtres de l'enseignement primaire — je dis bien proposé — non imposé chose inouïe ! — un plan d'études dans l'esprit duquel l'instituteur, l'institutrice ne sont plus réduits au rôle d'agents d'exécution quasi mécanisés d'une « procusterie » pédagogique artificielle, mais sont sollicités de devenir les éveilleurs, au génie toujours attentif, des milliers d'enfants en mal de métamorphose mentale que la nation élève pour sa perpétuation.

Ce plan, en effet, cesse à la fois de considérer le jeune enfant comme un homme en réduction, et le maître, la maîtresse d'école comme des praticiens à qui pourraient suffire des recettes et des gabarits d'une efficacité plus ou moins vérifiée. Il cesse aussi de tenir la pensée et la sensibilité pour des fonctions psychiques, indépendantes de l'observation sensorielle et de l'expression verbale, et l'instituteur, l'institutrice pour des instructeurs à styler le mieux possible. Bref, ce plan restitue l'enfant dans sa vérité mentale, et le maître, la maîtresse d'école dans leur vérité humaine.

Il s'agit, en somme, de conserver à chaque enfant son individualité, d'affronter celle-ci aux choses naturelles et artificielles, aux hommes aussi et à leurs institutions, et de ne les faire parler, écrire, compter, calculer, évoquer l'ailleurs et le révolu, qu'à l'occasion de la découverte personnelle du monde, des souvenirs laissés par cette découverte et des émotions éprouvées à leur sujet. C'est la génération spontanée du langage, du calcul, de la géographie physique et humaine, de l'histoire naturelle et sociale, du sentiment esthétique et moral au détriment de tous les psittacismes, mécanismes et conventionnalismes dont l'école classique faisait et fait encore sa raison d'être.

Certes l'entreprise est folle, et l'on peut la considérer avec inquiétude. Car qui nous assure que les maîtres, les maîtresses chargés de la réussir sont en état de l'entreprendre ? Foin des forts en méthodologie consacrée ou en psychologie livresque ! C'est d'esprits vivants et capables de se mouler aux âmes enfantines que le nouveau plan a besoin. Et de cœurs généreux aussi, jamais las de recommencer les mêmes montées prudentes et imperceptibles. Or, où sont-ils ces esprits et ces cœurs ? Et oserait-on soutenir que les écoles normales traditionnelles les auraient préparés ? Evidemment non. Mais on peut légitimement penser que sous la croûte d'érudition au rabais et de didactique rationalisée dont ces écoles ont soigneusement enrobé les intelligences et les sensibilités de leurs élèves, celles-ci ne sont pas définitivement étouffées, et que, admises à filtrer par les fissures de leur gaîne, elles la feront craquer pour re-

prendre petit à petit toute leur force et toute leur fécondité. On ne tue pas si facilement l'esprit !

Et puis, je l'ai dit, le nouveau plan n'est pas imposé, il est proposé. On peut espérer que l'inspection fera preuve d'assez de patience pour n'exiger de personne l'accomplissement de gestes pédagogiques incompris ou désavoués. C'est par l'incompréhension ou la malveillance des maîtres et des maîtresses que doivent périr les entreprises d'éducation nouvelle.

Enfin il faut tenir compte du climat pédagogique. Et ce serait à désespérer de tout et de tous si, en Belgique, où Ovide Decroly répandit sa parole et ses exemples à foison, quelque chose de son esprit ne flottait pas dans l'air que respirent les éducateurs de l'enfance, et ne les aidait, comme malgré eux, à comprendre et à réaliser le nouveau plan.

C'est que le jeu en vaut la chandelle. Imaginer un peuple tout entier entraîné à ne penser, parler, s'émouvoir, s'enthousiasmer, s'indigner qu'en connaissance de cause et selon sa conviction la plus assurée et la plus profonde, est un rêve si beau, si grand, si noble, si chargé de bonheur et de prospérité collectifs et individuels, que l'on rejoint, malgré soi, en s'y arrêtant, les apôtres de l'instruction universelle dans leur espérance naïve de jadis. Mais on les rejoint sans rougir, parce que l'on sait aujourd'hui que leur naïveté ne résidait pas dans leur espérance, mais dans la conviction illusoire que le salut de chacun et de tous résidait en puissance dans l'instruction. Or celle-ci n'est qu'un outil, une chose morte et, en soi, stérile. Vérité que rend éclatante le spectacle de quantité d'individus, de gouvernants, de parlements, de conseils économiques, d'assemblées genevoises, groupes et individus capables, quoique très instruits, de s'abandonner à des délires imbéciles ou méchants, et de proférer de proposer les pires bêtises, les plus sombres canailleries. Tandis qu'un carrier ou un laboureur quasi illettrés donnent souvent la preuve, seuls ou se concertant, du bon sens le plus clairvoyant et le plus sage. Pour cette raison très simple que le salut de chacun et de tous réside en puissance dans la droite raison, dans la saine affectivité, et que celles-ci ne peuvent pas être mieux « élevées » qu'au contact du monde même, lequel est, pour l'intelligence et la sensibilité, la grande école de la droiture et de la modération.

Aussi est-ce avec une émotion admirative et enthousiaste que les hommes qui n'ont pas renoncé à toute espérance dans un meilleur avenir humain doivent considérer l'expérience scolaire qui s'amorce en Belgique, et, dans la mesure où ils ont à y prendre part, d'y œuvrer de toute leur âme et de tout leur cœur.

Hubert Frère,
Préfet de l'Institut provincial du centre de Morlanwelz.

3° Le plan d'études belge

Par Mlle A. Hamaïde

Les admirateurs et les amis du Dr Decroly ont été bien heureux lors de la parution du « Nouveau plan d'études belge ». Ils voyaient enfin la consécration officielle des idées si courageusement défendues par leur maître vénéré et si aimé. Ils assistaient à la victoire de l'Idéal pédagogique qu'ils défendaient depuis des années !

Personnellement, et il faut que je le proclame bien haut, ce me fut une joie profonde de lire ce merveilleux programme et une joie plus grande encore d'entendre déclarer par M. Bovet, de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève dans son discours de clôture du Congrès de Cheltenham organisé par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle en août dernier.

« *C'est avec une joie toute particulière que nous avons appris par Mlle Hamaïde d'abord, et ensuite par M. Smelten, le succès, la consécration officielles des idées et des principes de Decroly, dans ce magnifique programme primaire des écoles belges du 15 mai 1936, qui nous remplit le cœur d'admiration et d'envie* ».

Avec M. Bovet, nous ressentons une reconnaissance infinie, d'abord pour le Ministre Bovesse et surtout pour les deux Inspecteurs Régionaux , M. Jeunehomme et M. Roels.

Les partisans de l'Ecole Nouvelle leur sauront gré d'avoir eu le courage de souligner la valeur des principes pédagogiques nouveaux qui se trouvent à la base du programme.

Ce fut la circulaire ministérielle du 15 juin 1935, signée par M. Bovesse, Ministre de l'Instruction publique qui amena son élaboration. *surtout compte des possibilités de l'Ecole primaire et des progrès réalisés dans la connaissance de la psychologie de l'enfant* ».

Cette circulaire fut accueillie avec enthousiasme par tous ceux qui avaient suivi le mouvement d'éducation nouvelle, par tous ceux qui savaient, ce que l'école active ap-

porte de joie et d'heureux résultats, par tous ceux qui se rendaient compte qu'il ne s'agissait pas seulement de libérer l'enfant, mais aussi le maître.

Cette circulaire eut aussi le mérite de provoquer la collaboration de pédagogues, d'inspecteurs, de maîtres, de tous ceux en un mot qui sentaient que le moment était venu d'apporter une modification profonde à la conception actuelle des programmes et des organisations scolaires.

Les auteurs du plan se rendaient compte que pour aboutir a une heureuse transformation, il fallait considérer le *programme* et la *méthode*.

Le Ministre Bovesse disait dans un de ses discours : « *Nous voulons faire de nos enfants non des puits, mais des sources jaillissantes et les préparer au gouvernement de leur pensée comme à celui de leur conduite.* » Le nouveau plan insiste sur la valeur de l'action éducative, sur le stimulant qu'apportent les intérêts de l'enfant. Nous y lisons ceci avec réconfort et confiance :

« Le département de l'Instruction publique sera attentif à l'évolution de la pédagogie expérimentale et, à la lumière des résultats obtenus, il complétera et précisera le présent programme. Il fera mieux encore. Il encouragera les recherches de la psychologie expérimentale et instituera des groupes d'études chargés de les poursuivre avec la rigueur requise ».

« Si l'esprit de l'enfant ne doit plus être maladroitement contraint, le maître doit pouvoir faire preuve d'initiative et de jugement personnel et ne plus être ligoté par des programmes trop stricts, des horaires impératifs et des méthodes formalistes. Le programme de connaissances est un plan de travail duquel le maître tâchera de se rapprocher le mieux qu'il pourra, ou qu'il dépassera selon les circonstances. Il sera attentif aux besoins de ses élèves et aux possibilités de son milieu. Il respectera les personnalités naissantes et se rappellera que faire confiance à l'instinct de liberté de l'enfant ne signifie pas tolérer des forces inéduquées et des caprices déraisonnables.

C'est uniquement respecter « sa liberté de faire ce qu'il doit et ce qu'il peut ».

« Ce principe vaut pour l'Education intellectuelle comme pour l'Education morale qui ne se dissocient jamais. Une chose reste, pardessus tout, vraie : il faut connaître, comprendre et aimer l'enfant et ne jamais oublier que pour gagner son affection il faut lui en imposer avec tact ; c'est d'une affectueuse fermeté que jailliront le respect et l'amour ».

Ne sont-ce pas là les principes qui se trouvent à la base de l'Education Nouvelle ?

N'est-ce pas l'encouragement à l'application de toutes les idées nouvelles pour lesquelles nous luttons depuis des années, nous, les convaincus de la valeur de l'Education Nouvelle ?

Nous voilà sur la bonne route, la Route vers la libération de l'enfant et du maître.

Et nous nous sentons envahis par un grand espoir. Les enfants vont pouvoir vivre librement, et les maîtres, encouragés, pourront se donner à leur tâche avec enthousiasme et joie !

C'est aussi l'opinion de M. Charles Bally, professeur à l'Université de Genève qui consacre un bel article : « Encore la langue maternelle », à l'éloge du plan d'études belge dans le Journal de Genève du 18 janvier (1).

Pour moi ce qui m'enchante le plus, c'est le chapitre « L'étude du milieu par l'Observation active ». Il faut avoir appliqué, comme je l'ai fait depuis 26 ans, le programme Decroly pour se rendre compte de la richesse d'une telle suggestion !

Il faut avoir suivi le développement de centaines d'enfants exercés à cette observation, pour se rendre compte de sa valeur psychologique, pédagogique et sociale.

Faire observer les enfants, éveiller leur intérêt, les pousser au travail sera favorisé. Pour permettre à l'enfant de prendre connaissance de son milieu il faut le laisser vivre spontanément et naturellement dans le milieu qui l'entoure, ses intérêts se dégagent alors et le maître lui enseigne, dans les meilleures conditions, à bien observer. Mettre l'observation à la base de l'enseignement, c'est-à-dire puiser les sujets de l'enseignement parmi les choses observables, parmi les phénomènes qui se déroulent sous ses yeux et en faisant constamment appel à son expérience immédiate, voilà ce que préconise le plan. Méthode active, intéressante qui éveille sa curiosité, permet de canaliser et de renforcer ses intérêts vivants. Alors seulement l'orthographe et le calcul deviennent un travail intéressant, poursuivi, réclamé.

Choisir comme centre d'intérêt le *milieu* est une vraie trouvaille qui permet aux maîtres et aux enfants d'aller de découverte en découverte et de travailler avec joie.

Comment est envisagée l'étude du milieu dans ce nouveau plan d'études et quels sont les points sur lesquels il insiste ?

1° L'étude du milieu est à la base et au point de départ du programme, cela ne veut pas dire qu'il faut lui consacrer le plus de temps.

---

(1) Voir dans ce numéro des extraits de cet article.

2° On ne se figurera pas qu'il y a une vaste matière à s'assimiler et à retenir. Cette étude doit rester éducative au premier chef et laisser quelques idées simples et claires. Recueillies en pleine vie — loin des livres et des abstractions — elles seront précises et fixées par la conversation, le dessin, l'activité manuelle, le calcul, la rédaction, la lecture.

3° Tous ces exercices graviteront autour d un thème ou d'un centre d'intérêt, c'est-à-dire que le maître appliquera le principe de la concentration.

4° Le maître — est-il besoin de le dire ? — connaîtra son milieu. Mais il ne transmettra, ne transvasera pas ses connaissances par le livre ou l'exposé oral. Il conduira l'enfant à la découverte du monde qui l'environne et poussera plutôt aux observations personnelles.

5° Faire ouvrir les yeux sur le réel et unir le travail fait en classe aux réalités du dehors, tel est le principe. Cependant ne l'appliquons pas avec étroitesse. Il ne s'agit pas seulement de la vie matérielle et pratique mais de toute la vie. Le côté moral, fait d'émotion, de sympathie, de bonté et de justice est aussi une réalité.

Une grande importance est également donnée aux *classes-promenades* qui permettront l'observation sur place de toutes les activités.

Puis la *nature à l'école* et le *coin vivant*.

Ceci permettra, si l'on ne se trouve pas au milieu de la nature et de la campagne de faire entrer la nature dans les classes.

C'est ce que Decroly et ses partisans ont réalisé depuis 25 ans !

Et s'ils ont insisté sur ce fait c'est qu'ils savent, par expérience, ce que l'observation de la nature apporte de possibilités de s'instruire, de se développer, de s'exprimer, de calculer !

Et puis cela répond à un vrai besoin chez les enfants. Observer, mesurer, collectionner, cultiver, bricoler, est un besoin naturel.

Et au point de vue affectif, que de ressources, de belles leçons de sensibilité, de tact et de bonté.

Au point de vue du Matériel que préconise le nouveau plan ? Matériel simple — tables transportables, casiers, étagères, collections, murs ornés par le travail de l'enfant, local garni par l'enfant et pour l'enfant.

Un laboratoire, un atelier et plus de classes auditoire qui empêchent toute activité.

Ceux qui ont visité une école Decroly se diront, c'est bien ce qui a été réalisé là.

Voir, sous nos yeux, tous ces principes recommandés insérés dans le plan actuel constitue pour nous la récompense des années de lutte et de combat.

Un grand merci à ceux qui nous ont compris !

La Langue maternelle

J'insisterai ici encore sur la valeur de la méthode globale préconisée par le plan. Si j'insiste, c'est que je l'ai appliquée moi-même pendant plus de 25 ans ; c'est la seule qui permettra l'application intégrale du centre d'intérêt ; c'est la seule méthode qui permettra à l'enfant de faire lui-même tout le travail d'abstraction, de généralisation dans l'acquisition de la lecture.

L'enfant ne lira que des idées exprimées par lui-même et en rapport étroit avec sa vie. Quand on a, comme j'ai pu le faire personnellement, suivi le développement de centaines d'enfants ; quand on a pu constater l'avantage de l'utilisation de ces moyens, quand on a vu la joie des enfants et les résultats merveilleux auxquels on arrive, on est convaincu que la méthode globale est appelée à jouer un rôle définitif dans l'enseignement de la lecture.

Et quand on pu constater l'influence heureuse d'une acquisition faite ainsi sur le développement du petit enfant, on éprouve une nouvelle joie et une nouvelle reconnaissance pour ceux qui ont eu le courage d'en rendre l'application générale.

Finie l'étude du son pour et par lui-même, finie la syllabation monotone et dépourvue d'intérêt. Mais lire pour prendre connaissance des idées vivantes, voilà le vrai but qu'on poursuivra désormais.

Et le Calcul-Mesure ? Comprendra-t-on enfin qu'avant de faire acquérir des notions mécaniques, il faut une base d'observation et d'utilisation ! La compréhension et la logique ne pourront se développer que lorsque l'enfant aura manié, comparé, mesuré, expérimenté, et aura acquis par ces exercices un tel intérêt que la mécanisation se fera facilement grâce aux répétitions nombreuses facilitées par les jeux.

Education morale

« L'Ecole doit faire vivre l'enfant dans une atmosphère d'activité morale, qui permettra l'éveil des personnalités naissantes et qui enseignera à mettre l'individualité au service de la collectivité. La coopération dans le travail sera le procédé le plus fécond de la formation morale car il donnera à nos enfants le sens de la discipline, de l'obéissance et de la responsabilité. »

Le jour où les maîtres auront compris cela, la question de la discipline, des bons points, des mauvais points, des tableaux d'honneur et des classements sera résolue et l'école deviendra une vraie communauté où chaque enfant aura sa responsabilité ! Tout le monde y vivra dans un esprit de grande cordialité, un esprit d'entr'aide et de dévouement récipro-

que. Les enfants élevés de cette manière seront plus prêts à vivre harmonieusement et à comprendre leurs semblables ! Une ère nouvelle s'ouvrira !

Que faut-il souhaiter maintenant ?

Que l'Ecole Normale, consciente de la valeur du Plan, prépare le personnel à le comprendre. Heureux les pays où, comme en Suisse et en Hollande on a déjà compris cela.

Genève ne possède-t-elle pas l'Institut J.-J.-Rousseau qui depuis longtemps oriente ses élèves dans cette direction.

Et la Hollande ne possède-t-elle pas le cours de Mme Philippi de La Haye qui prépare également les élèves à travailler dans cette voie ?

A. Hamaïde,
Directrice de l'Ecole Nouvelle,
11, Av. Ernestine, Bruxelles.

Encore la langue maternelle

Par M. Bally

J'ai sous les yeux le *Plan d'études* élaboré par le Gouvernement Belge en vue de réformer l'enseignement dans les premiers degrés de l'école primaire (1). Cette œuvre de régénération est due à la courageuse initiative du ministre de l'instruction publique, M. François Bovesse : courageuse, elle l'est, certes, car elle se heurte déjà à la résistance des traditionnalistes et des adversaires du grand Decroly. Quoi qu'il en soit, le nouveau programme est entré en vigueur dès l'année scolaire 1936. C'est une date dans l'histoire de la pédagogie.

Tous ceux qui ont à cœur la formation de l'adolescence devront lire ces 155 pages, un véritable cours d'éducation progressive ; les lecteurs de chez nous y trouveront aussi les échos des efforts de l'école genevoise de pédagogie. M. R. Dottrens a déjà esquissé, dans *l'Educateur*, les traits principaux de ce programme ; on se bornera ici à quelques observations sur l'enseignement de la langue maternelle.

Cet enseignement est placé à la base de tout le reste. Ne lit-on pas dans l'introduction :

« Le grand problème, — on pourrait dire « le seul véritable — c'est la culture de la « langue... La langue maternelle sera donc le « noyau central, le pivot de tout l'enseigne- « ment au cours des quatre premières années « d'études. »

Pourquoi ? c'est que « la langue est un instrument d'expression, de communication et d'interaction sociale ». Voilà des affirmations auxquelles la pédagogie courante ne nous a guère habitués. Après l'orthographe et la règle des participes, que reste-t-il pour « l'expression de la pensée » ?

Le plan belge nous apprend aussi que la langue est faite avant tout pour être parlée, qu'elle s'adresse à l'oreille avant de devenir l'esclave de l'écriture. Truisme direz-vous ? Sans doute, mais que font nos méthodes traditionnelles pour respecter ce principe ?

« La langue, lisons-nous plus loin, est liée « à la vie et à la vie de l'enfant ». Elle doit donc l'aider à s'extérioriser ; elle s'adaptera donc au milieu où l'enfant évolue ; il parlera de ce qui l'entoure et l'intéresse dans le monde extérieur (l'enfant vit dans le concret) ; il dira ce qui émeut sa sensibilité (l'enfant est un émotif), ce qui répond à ses besoins (il est égocentrique, utilitaire) ; puisque l'irréel l'enchante autant que la réalité l'étonne, l'imagination aura sa part (songez aux contes d'Andersen, joie de vos jeunes années).

L'enfant vit dans le concret, disions-nous : mais est-il fermé à toute abstraction ? Nullement. Ses éternels pourquoi sont une précieuse indication ; il veut savoir ce qu'il y a derrière les choses ; il suffit de se placer à son point de vue pour le dépasser ensuite ; ses idées générales sont fantaisistes, mythologiques : qu'importe si elles ouvrent des perspectives nouvelles à son langage. Il juge pratiquement : ne peut-on pas glisser doucement, de ces jugements de valeur à une logique élémentaire et lui donner des formes linguistiques ? D'ailleurs, la structure des phrases les plus simples porte en germe tout un jeu d'associations rationnelles.

La condition *sine qua non* du succès, c'est qu'on ne force pas l'enfant à employer une langue qu'il ignore encore, et qui le paralyse. « Il faut *permettre* la langue de l'enfant », dit fort bien le *plan d'études*. L'enfant cherche natuoellement à s'extérioriser (c'est ce qu'on appelle, d'un ton méprisant, son bavardage) ; le langage le passionne ; il veut à tout prix combler les lacunes de son vocabulaire : pourquoi entraver ce merveilleux essor par des pratiques auxquelles seuls les adultes peuvent se plier ? Et que n'obtien-

(1) Ministère de l'Instruction publique. Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés de l'école primaire. (Arrêté ministériel du 13 mai 1936.)

drait-on pas de la langue parlée, si l'on en connaissait les ressources cachées ? Si, par exemple, on exploitait les trésors de la musique du langage, ces intonations expressives auxquelles les enfants sont à tel point sensibles ! Simple hors-d'œuvre ? Complication inutile ? Une technique raisonnée ferait découvrir dans ces « futilités » le commentaire perpétuel du langage articulé ; bien plus, une des clefs de la syntaxe parlée.

Mais voici se dresser devant nous les deux spectres qui assombrissent la classe de français : la grammaire et l'orthographe. Heureusement que là encore le plan belge prend pour guides le bon sens et l'expérience psychologique. On ne répétera jamais assez que l'enfant, par le seul fait qu'il parle, porte en lui toute une grammaire souvent différente de celle des manuels scolaires, et presque toujours plus juste. C'est elle qui servira de point de départ et conduira insensiblement à la connaissance des règles théoriques. Ces règles sont lettre morte pour les enfants si la pratique n'a pas précédé. La pratique, c'est l'emploi des formes grammaticales et de leurs variations ; il s'agit là d'une grammaire « active » d'une grammaire « en mouvement », assimilée par le maniement adroit des types de phrases. Ce sont des canevas sur lesquels on brode des dessins variés, et qui présentent les mots dans un ordre logique et naturel ; cet ordre imprime à son tour les mots dans la mémoire, et ainsi est réalisé l'idéal qui veut que grammaire et vocabulaire forment un tout indissoluble. La règle ne tournera jamais à vide ; elle sera toujours au service de l'expression. Ces exercices demandent beaucoup d'ingéniosité ; on voudrait qu'un « livre du maître » vienne fournir les suggestions ; qui sait cependant si les élèves n'en fourniraient pas eux-mêmes d'excellentes ? (1).

Quant à l'orthographe, il ne suffit pas de dire que c'est un mal nécessaire imposé par la tradition, une exigence sociale ; nos mioches se soucient bien des « exigences sociales » ! Une seule chose les frappe : la contradiction entre ce qu'ils parlent et ce qu'ils doivent écrire. Le seul moyen de les réconcilier, — en quelques mesures — avec cette redoutable corvée, c'est de leur montrer que l'orthographe, qui s'adresse uniquement à l'œil, facilite la lecture mentale et rapide. Mais pour qu'ils comprennent, toute une méthode expérimentale est à créer. Faites lire, par exemple, à l'élève des phrases où le mot « sô », écrit phonétiquement, apparaît avec des sens différents, puis d'autres où ces mots sot, saut, seau, sceau sont orthographiés selon la convention, il sentira instinctivement que ces forme bizarres sont des idéogrammes qui accrochent l'œil, et trahissent leur signification *sans l'aide du contexte*. Il le sentira mieux encore s'il a été initié à l'a, b, c, par la *méthode globale* (que le Plan préconise aussi). L'orthographe profite-t-elle à la grammaire ? Sans doute, il est absurde au point de vue de la langue parlée, d'enseigner que le pluriel des noms est marqué en français par *s* et la troisième personne du pluriel des verbes par *ent*, puisque ces finales ne sont presque jamais prononcées, et il faut avoir le courage de dire que le pluriel se révèle à l'oreille par les déterminatifs et les pronoms (lez-om, ils-aim). Il n'en est pas moins vrai que la grammaire « pour l'œil » double la grammaire pour l'oreille ; *homme-s* et *aiment* sont compris comme pluriel sans l'appoint de leur entourage ; la lecture cursive en est facilitée ; on peut « survoler » le texte.

Un mot encore : ce magnifique programme va aussi loin qu'il est possible dans la réforme de l'école primaire ; c'est une précieuse conquête, car l'école primaire détient les leviers de commande pour la formation des masses. Souhaitons seulement que l'esprit nouveau rayonne en tous sens et fasse sentir ses effets plus haut, dans l'enseignement secondaire (il a besoin, lui aussi, d'un rajeunissement) ; plus bas, à l'école enfantine, se doute-t-on de l'influence bonne ou mauvaise qu'une institutrice de jardin d'enfant peut exercer sur le parler des bambins ; plus bas encore, dans la « nursery ». Le Plan appelle de ses vœux une collaboration toujours plus active de l'école et de la famille. Ah ! si l'on pouvait donner aux mères des leçons de psychologie linguistique !

On sait que les nourrissons enregistrent la langue de leur entourage plusieurs mois avant de balbutier eux-mêmes un seul mot ; la langue que les mères parlent à leurs petits primera celle du maître ; ce sera jusqu'au bout *leur* langue ; tout le reste sera fait de plus ou moins d'apports conscients et juxtaposés. Quelles splendides leçons de français les parents pourraient donner aux enfants en dirigeant discrètement leur babil, en l'enrichissant, en le corrigeant, sans en avoir l'air, par *l'exemple*.

Mais ceci nous éloigne de notre propos. Rappelons, en terminant, que pour la défense de la langue maternelle, la Suisse est placée dans des conditions analogues à celles de la Belgique ; de là l'intérêt particulier qu'il y a pour nous à méditer des principes dont nous devrions nous inspirer. Puisse l'initiative de M. Bovesse fournir une brillante et féconde carrière !

Charles Bally.

Extrait du *Journal de Genève*, 18 janvier 32.

(1) Ils le font grâce à l'emploi de la technique d'imprimerie à l'école (Note de la Rédaction).

5° Notre enseignement peut s'enorgueillir de son programme

Par René Jadot

« Il faut que s'établisse bien vite, gratuite et obligatoire, une école buissonnière par commune ».

C'est par cette boutade riche de sens que Chamine terminait récemment l'une de ses chroniques où il préconisait un enseignement vivant, basé sur l'observation... « Donnez à l'enfant, disait-il, un mètre pour qu'il mesure lui-même sa table, son jardin, ses camarades. Montrez-lui de quelle façon s'est créé son village ou sa ville. Montrez-lui comment les fleurs croissent ou se reproduisent. Faites-lui apprécier le poids des choses dont toute sa vie il aura à se servir. »

Si Chamine reçoit un prochain jour le nouveau plan d'études proposé cette année aux autorités scolaires par le ministère de l'Instruction publique belge, il sera servi à souhait. Et beaucoup d'autres avec lui.

Car ce nouveau plan d'études s'adressant aux élèves des trois premiers degrés est un document qui fera époque dans l'histoire de notre enseignement.

Il est précédé d'un tableau donnant la situation des écoles primaires au 31 décembre 1935. Et ce tableau doit toujours être présent à l'esprit de tous ceux qui s'occupent chez nous de réformes pédagogiques.

Sur un nombre total de 8.599 écoles, 2.446 sont des écoles à 1 classe ; 1.679, à 2 classes et 1.239 à 3 classes.

La moyenne des élèves par classe est de 32.

En général, nos classes sont surpeuplées d'un quart au moins de leur population actuelle.

D'autre part, près d'un tiers de nos écoles sont du type de l'école à 3 degrés, avec un seul maître.

⁂

Toute réforme profonde touchant au régime pédagogique de nos classes actuelles doit être examinée en fonction de cette situation, dont nous venons de donner les deux caractéristiques dominantes.

A cette première question, on peut répondre que le nouveau plan d'études est peut-être la seule formule vraiment moderne qui soit applicable aux écoles à une ou deux classes, et qui permette à ces dernières un essor pédagogique exceptionnel.

Quant à la population moyenne par classe, elle s'avère incontestablement trop élevée. Et c'est là une observation sur laquelle tous les éducateurs sont d'accord, surtout ceux-là qui s'efforcent à introduire dans leur travail un peu de cet esprit nouveau dont la nécessité est universellement reconnue aujourd'hui.

⁂

Cela dit, abordons maintenant l'examen de ce nouveau plan d'études.

Il s'agit, notez-le bien, d'un plan d'études, et non plus d'un programme. Cette distinction est déjà symbolique, à notre sens. Un programme est généralement plus soucieux des objectifs et des buts, tandis qu'un « plan » implique une critique des moyens.

Et les auteurs ont eu raison d'indiquer dans leur introduction qu'ils n'avaient cessé d'avoir devant les yeux « les difficultés profondes et multiples auxquelles le maître doit quotidiennement faire face », ...et qu'ils tenaient pour « une erreur, de faire porter la réforme sur les programmes d'enseignement sans se préoccuper des méthodes ».

La réforme se trouve donc être abordée de front avec ce double souci du programme et de la méthode. Elle est un *plan d'études*, dans la mesure où les véritables moyens s'accordent avec les buts, dans la mesure même où les objectifs du programme se trouvent être réalisés en quelque sorte dans la réalité pratique et vivante des moyens, soit de la méthode.

C'est bien à cela que tendent précisément les auteurs de ce remarquable document.

Les buts ? Une éducation intégrale comportant un minimum d'instruction inéluctable, l'acquisition d'automatismes indispensables à l'économie même de la vie, enfin la formation de la personnalité, condition de la libération spirituelle et de l'éclosion de l'être.

Les moyens ? Entraîner l'enfant par le jeu tout puissant à ses intérêts, et selon ses possibilités, à l'acquisition de ces disciplines majeures qui seules confèrent à une éducation, son plein sens et son efficacité durable.

Cette connaissance des intérêts, des besoins, des tendances de l'enfant, et aussi de toute sa constitution psychique définit l'importance fondamentale de la psychologie de l'enfant, contre laquelle on ne peut rien ; sans laquelle on ne peut œuvrer que dans l'incertain, et au hasard.

Mais cette psychologie de l'enfant, comme toute sa vie, n'a de sens pratique que confrontée avec les réalités du milieu qui l'influence, l'incline ou la dirige au premier chef.

Utiliser les ressources, toutes les ressources matérielles et spirituelles du milieu de l'enfant pour aider celui-ci, conformément aux exigences et aux possibilités de sa nature, à franchir allègrement le raccourci qui est malgré tout une indication scolaire, tel doit être le moyen qui réalisera l'école nouvelle, synthèse fonctionnelle souveraine.

Ainsi, nous retrouvons dans les moyens, les buts... et dans l'activité scolaire même, les finalités éducatives essentielles.

C'est pourquoi ce nouveau plan d'études se présente avec un caractère d'originalité et de promesses de fécondité d'un intérêt capital pour le progrès de notre enseignement.

⁂

L'étude du milieu par l'observation active fait l'objet d'un chapitre frontal, et « se présente comme l'assise du programme des quatre premières années ». Pourquoi pas des six années ? Le préambule en est infiniment judicieux.

« C'est dans le milieu proche de l'enfant que se trouve la matière de l'enseignement et l'on ne peut guère la trouver ailleurs... ; il faut donc permettre à l'enfant la connaissance de ce qui l'entoure. »

Quelques restrictions apaisantes pour le personnel enseignant nous paraissent d'un optimisme un peu trop facile.

Demander au maître de « choisir des sujets parmi les choses observables, retenir l'attention de l'enfant sur ce qui l'entoure, l'intéresser aux phénomènes qui se déroulent sous ses yeux... », c'est lui accorder trop gratuitement une formation qu'il n'a pas reçue.

L'étude du milieu, à la base de la pédagogie pratique, a été longuement expérimentée en maints pays d'Europe, en Angleterre, en Allemagne, en Russie, en Roumanie..., et en Pologne surtout.

Partout, elle a conduit directement à cette conclusion quasi banale que la préparation du personnel enseignant, à de telles pratiques, si naturelles et si fécondes, était loin d'être suffisante. Et généralement, les écoles normales se sont adaptées de bon gré et rapidement à cette formule, d'autant plus que les expériences d'utilisation du milieu avaient été le plus souvent dirigées par les écoles normales elles-mêmes et par les centres pédagogiques universitaires.

Il s'agit moins de réclamer pour les maîtres une nouvelle branche d'enseignement qu'une préparation touchant à l'économie pratique de toute la formation dispensée par les écoles normales.

Il ne sert à rien de vouloir éluder cette difficulté. En la minimisant, on ne risque que des désillusions, ou qui plus grave est, des interprétations abusives de certains échecs inévitables.

D'ailleurs, les auteurs du Plan n'écrivent-ils pas eux-mêmes : « Le maître — est-il besoin de le dire ? — connaîtra son milieu. Mais il ne transmettra, ne transvasera pas ses connaissances par le livre ou l'exposé oral. Il conduira l'enfant à la découverte du monde qui l'environne et poussera plutôt aux observations personnelles. »

Mais c'est précisément pour conduire l'enfant à la découverte et l'inciter à ces observations que la connaissance de haut, de loin..., qui domine vraiment, est nécessaire.

Le maître connaîtra son milieu.

Nous n'avons jamais demandé que cela. Mais c'est là une chose énorme ! Et c'est justement le péril qui guette ceux qui ne connaissent pas leur milieu, et n'ont pas acquis les disciplines qui conduisent aisément à cette connaissance, de s'abandonner toute naturellement à cet expédient commode du transfert oral ou écrit des lectures de la veille.

René Jadot.

6° Le nouveau plan d'études

Par Andréa Jadoulle

La rentrée des classes a été marquée en Belgique par un fait d'une portée extrême : le nouveau plan d'études a été soumis au corps enseignant primaire.

Cet événement tire sa valeur de la situation même de l'enseignement belge, de la nécessité de changer ou d'unifier l'orientation des essais de perfectionnement qu'on voulait y apporter, de l'originalité même du document nouvellement publié, mais surtout de la valeur des thèses fondamentales sur lesquelles il repose.

⁂

Il est intéressant, en effet, de se rendre compte du fond sur lequel le travail préconisé par la nouvelle charte va pouvoir s'appuyer.

Tout d'abord, l'obligation de l'instruction en Belgique n'est pas un leurre, et l'on peut considérer qu'un nombre infime d'enfants y

est soustrait. Ceci crée des conditions particulières de travail pour nos écoles.

Les maîtres forment, d'autre part, un corps généralement très dévoué, très attaché à sa tâche et très désireux de réussir dans la mission qu'il s'est assignée. Comparée à un grand nombre de pays, la population respective par classe peut paraître satisfaisante, cependant les instituteurs et les dirigeants de l'enseignement réclament avec raison la diminution du nombre d'enfants par classe, porté par un arrêté ministériel à 35 de moyenne depuis quelques années.

Nous possédons dans l'Ecole Decroly une des meilleures Ecoles Nouvelles dont il soit donné d'étudier la vie et le système pédagogique.

Déjà des Ecoles publiques disséminées dans le pays ont appliqué soit en totalité soit partiellement la méthode decrolyenne. Des maîtres dispersés mais nombreux ont tenté des essais de renouvellement de leur enseignement et se sont astreints à en étudier les possibilités et les modalités les meilleures. Certes, il est peu d'écoles où la pédagogie n'avait pas évolué dans l'un ou l'autre de ses aspects.

Mais, malgré tout, une proportion importante des instituteurs se tenait encore trop en dehors du mouvement de rénovation, trop d'entre eux étaient encore sceptiques ou routiniers, voire même hostiles.

Trop souvent encore — et c'était là le cas le plus malheureux — des maîtres désireux de perfectionner leur enseignement voyaient leur effort bridé ou incompris par une direction incompétente, par une inspection trop peu compréhensive. Par contre, des inspecteurs restaient impuissants et prêchaient dans le vide devant des groupes d'instituteurs réfractaires aux idées nouvelles.

Comment tout cela était-il possible, comment ces contradictions pouvaient-elle coexister, comment notre enseignement pouvait-il reposer sur des conditions à la fois si favorables et si funestes ?

Sans doute parce que, comme on l'a dit et répété, nous vivons à une époque de transition, nous sommes à un tournant, mais c'est aussi et surtout parce que le programme de 1922 qui régissait jusqu'ici la vie de nos écoles ne s'y opposait pas.

S'il conseillait, par une série d'observations judicieuses, d'annotations des plus instructives l'application des théories nouvelles, il en revenait presque constamment dans ses articles mêmes à une conception pédagogique périmée. Il autorisait d'une part toutes les audaces, mais d'autre part laissait — pour une direction tâtillonne — la porte ouverte à toutes les restrictions. Il n'empêchait aucune initiative même hardie — la preuve en est dans les nombreuses classes qui sous sa législation appliquèrent les méthodes nouvelles — mais il ne pouvait non plus servir de prétexte à rendre obligatoire une amélioration d'une certaine envergure.

Issu lui-même d'une contradiction entre la pensée généreuse qui l'avait inspiré et les réalisations qu'on avait proposées, il laissa la porte ouverte et rendit possible dans notre enseignement les contradictions les plus flagrantes.

***

Cependant notre Ecole primaire belge compte 40 % de retardés et cela mérite de retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'enfant.

Cependant, en dehors de quelques écoles placées dans des conditions particulièrement favorables, un grand nombre d'essais d'amélioration et de rénovation de l'enseignement étaient incohérents, fragmentaires, sans suite, parce que dûs aux circonstances du moment.

Pour un grand nombre d'instituteurs les directives pédagogiques venaient exclusivement de l'inspection qui au cours des visites ou au cours des conférences pédagogiques distribue ses conseils et ses instructions. Comme on sait l'orientation de ces directives était chaque année déterminée par les sujets de travaux de conférence. Or, s'il y eut des ressorts d'inspection où le travail ainsi conduit fut des plus fructueux et préparait d'ailleurs la réforme que nous vivons, n'en avons-nous pas vu un grand nombre d'autres où les sujets les plus futiles occupaient toute l'année académique, où les suggestions les plus diverses et les plus disparates étaient données au hasard du sujet traité, où, en tous cas, les directives trop souvent variables, toujours fragmentaires, laissaient l'instituteur dans un embarras cruel, ou l'amenaient à laisser passer ces fantaisies et à poursuivre son enseignement sur les traces de ses prédécesseurs.

Trop d'essais tentés dans ces conditions demeurèrent stériles parce qu'ils ne constituaient que des tentatives partielles, sans directives d'ensemble et but bien défini, abandonnées hâtivement et remplacées par d'autres.

D'autre part, l'instituteur se rendait compte du peu de rendement de ces initiatives, il vivait des difficultés tous les jours plus grandes pour faire assimiler par ses élèves les notions du programme, il constatait ainsi l'impuissance de ses efforts et de ceux d'un grand nombre de ses élèves.

Tout cela par le fait qu'on ne s'était pas

attaqué au véritable problème, parce qu'on manquait d'envergure dans les réformes, parce que le programme se préoccupait des connaissances à fournir et non de la méthode à employer.

Il fallait donc changer l'orientation pédagogique, pour certains, il fallait en unifier la tendance.

⁂

Nous ne pouvons penser examiner ici en détail les différents points et même les différentes rubriques du nouveau plan d'études. Nous voudrions uniquement attirer l'attention sur quelques-unes des thèses sur lesquelles ils se fonde :

1° La grande originalité de ce Nouveau Plan d'Etudes est qu'il s'attarde plus à donner des directives concernant les méthodes à employer que la nomenclature des connaissances à faire acquérir. La manière d'apprendre compte plus que ce que l'on apprend. Jusqu'ici les discussions au sujet de l'école portaient trop souvent sur les matières du programme.

Avoir accumulé de mémoire une quantité énorme de connaissances n'est point d'une grande utilité si on a omis d'acquérir en même temps l'art de se servir de ces connaissances. Rien ne sert d'avoir l'esprit encombré d'une foule de détails si on ne les a pas vraiment assimilées, si on n'a pas fourni pour les acquérir l'effort personnel qui en fait véritablement une chose à nous et qu'on ne peut nous dérober.

2° Cette méthode préconisée par le Nouveau Plan est basée sur la psychologie de l'enfant. Un programme de connaissances peut s'édifier du haut. Répondant à la question : « Que doit-on savoir ? » il s'élabore selon une logique mûrie et une classification qui répond aux vues d'un esprit dominant l'ensemble de la matière.

Tout autre est l'attitude de celui qui doit répondre à la question : « Comment faire acquérir ? » Ici, la préoccupation est grande de connaître celui à qui il faut enseigner, les démarches de son esprit, les besoins de son intelligence, les tendances de tout son être.

Sans doute, dans ce domaine de la psychologie de l'enfant nous reste-t-il encore bien à apprendre. Toutefois, le Plan d'Etudes s'inspirant de ce qui est connu préconise un ensemble de réformes qui toutes répondent à cette même tendance : « Que peut l'enfant ? ». Toutes les modifications proposées, qu'il s'agisse du langage parlé auquel on donne une grande importance, ou du calcul comme de l'ensemble de la méthode, tout y est conçu en fonction de ce que l'enfant peut :

3° Les intérêts de l'enfant sont ainsi à la base de tout l'enseignement. La querelle des partisans de l'intérêt et des partisans de l'effort est assez connue. Le plan indique qu'il ne s'agit pas de caprices, ni de fantaisies, qu'il ne faut ni flatter les intérêts, ni les réprimer brutalement mais les utiliser.

On sait que c'est l'unique moyen de rendre l'enseignement fructueux, d'entraîner l'adhésion de l'enfant au travail scolaire et de profiter des forces vives qui sont en lui.

4° Mais le seul moyen de tenir compte des intérêts est de mettre l'observation à la base de l'enseignement. Par la pratique de l'observation l'enfant comprend, se passionne pour les problèmes qui lui sont posés, fortifie son esprit critique, son intelligence, exerce son sens du raisonnement, s'habitue à être vrai, la réalité interdisant la fabulation ou le verbalisme.

5° Cette observation s'exercera tout naturellement sur le milieu ambiant. Il ne s'agit évidemment pas de faire de cette étude du milieu une branche d'enseignement, mais d'y puiser les sujets sur lesquels s'exerceront l'esprit et l'intelligence de l'enfant.

6° La méthode des centres d'intérêt est la seule méthode normale. L'observation portant sur une des particularités du milieu servant de point de départ, on en fera découler les exercices scolaires aussi bien les activités manuelles que les exercices de langage ou de calcul.

L'éparpillement ou la dispersion de l'esprit et des efforts de l'enfant sur une quantité d'objets divers est des plus préjudiciable à son développement.

Au contraire, cette concentration de la matière entraînera — les relations entre les faits ayant été largement perçues — des synthèses cohérentes, vivantes et significatives.

Telles sont quelques-unes des idées de base de ce nouveau Plan d'Etudes qui constitue un document de la plus haute importance et une mine de données méthodologiques, dont chaque observation mériterait d'être longuement commentée et qui fournit à l'instituteur des indications précieuses pour la conduite de sa classe.

⁂

Restera à l'interpréter :

L'interprétation des programmes précédents était plus aisée en un sens... et d'ailleurs les hésitants ou les routiniers pouvaient

Les circonstances ne l'ont pas permis. Il aura lieu à Paris, à la Sorbonne, du 25 au 31 juillet 1937, précédant immédiatement le IXe Congrès International de Philosophie (1er-6 août) placé sous le signe de Descartes (tricentenaire du Discours de la Méthode).

Le secrétariat sera ouvert à la Sorbonne le samedi 24 juillet.

La séance d'inauguration du Congrès aura lieu sous la présidence de M. Yvon Delbos, ministre des Affaires Etrangères, le dimanche 25 juillet, à 14 h. 30.

Programme provisoire

Des recherches importantes et convergentes ont été faites, au cours de ces années dernières, sur les problèmes du mouvement et de la conduite. On a étudié de façon précise le déclenchement et l'exécution du mouvement, les aspects des mouvements, mouvements « naturels » ou connus, mouvements nouveaux ou forcés ; on a noté les facteurs de vitesse et de rythme, et discerné la forme, la strcuture, l'organisation (ou réorganisation ou désorganisation) des mouvements et leurs motifs : moteurs, perceptifs, significatifs. On a essayé de serrer de plus près les conditions de l'apprentissage, de comprendre le rôle exact de l'exercice, de l'effet, de la structure d'ensemble, des connexions significatives — et on a apporté des données nouvelles, expérimentales en grande partie, au vieux problème de l'habitude. On a traité de façon plus large l'étude des conduites : poursuivie systématiquement dans la série animale jusqu'à l'homme et dans la série des âges chez les animaux et chez l'homme, elle a éclairé les notions de signification, d'intelligence, de niveau, et s'est éclairée par elles. Cet ensemble de travaux justifie le thème central proposé au Congrès de Paris et qui est :

Du mouvement à la conduite

Ce thème sera traité en cinq symposia (grandes séances générales) :

1. *Morphologie des mouvements* (A. Michotte, rapporteur) ;

2. *La loi de l'effet dans l'apprentissage et son interprétation* (Thorndike, Koffka) ;

3. *L'acquisition des habitudes* (Myers, Buytendijk) ;

4. *Développement moteur et développement mental chez l'enfant* (Wallon, Gourevitch) ;

5. *Comportements animaux et conduites humaines* (Révèsz).

Outre ces symposia, le programme du Congrès comprend :

1. Quelques *Conférences*, faites par des savants qualifiés (MM. Adrian, Bühler, Mc. Dougall notamment ont promis leur concours) ;

2. Des *Commissions* (Round Table Conferences), réunions fermées où des spécialistes, en nombre limité, examineront en commun des questions de leur spécialité ; voici la liste provisoire de ces Commissions :

La pensée constructive et l'invention (Ed. Claparède) ;

Vocabulaire psychologique (Ed. Claparède) ;

Interprétation psychologique des électrencéphalogrammes (H. Berger, Adrian) ;

Psychophysiologie acoustique (Langfeld, Fletcher) ;

Hallucinations (E. Morselli) ;

Les émotions dans leurs relations avec le fonctionnement nerveux et neuro-humoral (Lapicque, Pi Suner, Ph. Bard) ;

L'adaptation motrice dans la vie psychique (A. Gemelli et M. Ponzo) ;

Interprétation de la théorie mathématique des facteurs (Spearman) ;

Psychologie et linguistique.

3. Des *Communications*. Il est à souhaiter que le plus grand nombre possible de communications se maintiennent dans la ligne du thème central du Congrès ; mais il sera loisible aux congressistes de traiter, dans la mesure du temps disponible ,tous les problèmes de psychologie.

Participation au Congrès. Cotisations

Le Congrès comprendra des *membres actifs* et des *membres associés*.

Seront admis comme *membres actifs* les psychologues et les savants des sciences connexes. Les *membres actifs* pourront présenter des travaux, prendre part aux discussions et recevront toutes les publications du Congrès.

Les *membres associés* pourront assister aux séances du Congrès, mais ne pourront ni présenter de travaux, ni prendre part aux discussions. Par contre, ils participeront à toutes les visites, réceptions, excursions et bénéficieront de tous les avantages de voyage accordés aux congressistes.

Le taux de la cotisation est fixé à : 100 francs pour les *membres actifs* ; à 40 francs pour les *membres associés*.

Les cotisations devront être adressées à M. G.-H. Luquet, *trésorier* du Congrès, 82, rue Carnot, *Nogent-sur-Marne* (Seine), par mandat, chèque postal (Paris 1154-12), ou chèque barré bancaire.

Visites, réceptions, fêtes, excursions

Des visites d'établissements scientifiques, des réceptions et des fêtes auront lieu pendant le Congrès.

L'entrée de l'Exposition sera gratuite pour les congressistes pendant la durée du Congrès (une prolongation de la durée de gratuité est à l'étude).

Les membres du Congrès qui en feront la demande pourront obtenir une carte d'entrée gratuite dans les Musées nationaux.

Entrée gratuite également au Muséum d'Histoire naturelle (Jardin des Plantes, Zoo de Vincennes).

Deux excursions d'une journée (au choix) auront lieu le 31 juillet :

1. Chantilly, Senlis, la forêt d'Ermenonville, les souvenirs de J.-J. Rousseau. (Autocar

Pullman et déjeuner à Chantilly. Prix par personne : 70 francs.)

2. Fontainebleau. (Autocar Pullman et déjeuner. Prix par personne : 60 francs.)

Une excursion de trois jours aura lieu les 1er, 2 et 3 août :

Les châteaux de la Loire : Tours, Luynes, Langeais, Azay-le-Rideau, Montbozon, Chenonceaux, Amboise, Blois, Cheverny, Chambord, Abbaye de Cléry. (Prix par personne, tous frais compris : 450 francs.)

Le Président : H. Piéron. *Le Secrétaire général :* I. Meyerson.

(Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne.)

II

Congrès International Montessori

(*Copenhague*, 1er-10 *août* 1937)

Sous la présidence d'honneur du Ministre de l'Education du Danemark.

Présidents du Congrès : Dr Maria Montessori. Dr V. Rasmussen.

Le thème du Congrès est :

EDUQUEZ POUR LA PAIX

A la séance d'ouverture sera chanté *L'Hymne à l'Enfant*, composé pour cette circonstance, par le grand poète danois V. Jensen.

Secrétariat du Congrès : 22, Quinten Massijsstraat, Amsterdam, Zuid.

III

Congrès International de la Protection de l'Enfance

A l'invitation du gouvernement français, le Congrès International de la protection de l'enfance, organisé par l'*Association Internationale pour la protection de l'enfance*, aura lieu à Paris les 19, 20 et 21 juillet prochain.

Les gouvernements étrangers seront représentés à ce Congrès qui est placé sous la présidence d'honneur de M. Albert Lebrun, Président de la République.

Les questions portées à l'ordre du jour sont :

Section Médicale. — *a*) Hygiène alimentaire de la deuxième enfance et de l'enfance d'âge scolaire. — *b*) Les convulsions infantiles ; leurs causes ; l'avenir des convulsifs.

Section Pédagogique. — Les sanctions en éducation ; leur légitimité, leurs modes, leurs résultats.

Section Juridique. — *a*) Influence de la réglementation du cinéma eu égard à la sauvegarde des mineurs. — *b*) N'y a-t-il pas lieu d'instituer un tribunal unique qui serait spécialisé pour toutes les questions concernant l'enfance ?

Section Sociale. — *a*) La protection de l'enfance par les allocations familiales. — *b*) Le taudis. Action sur la famille et sur l'état physique, psychique et moral de l'enfant.

Pour tous renseignements, s'adresser 67, avenue de la Toison d'Or, à Bruxelles (téléphone : 12.05.69).

Nouvelles Diverses

Le Mouvement Montessori à l'Exposition

Mme Schreiber-Crémieux, Présidente de la Classe 8- A — La Femme, l'Enfant, la Famille — a obligeamment mis certains jours la salle de conférences à la disposition du Mouvement Montessori.

Des exposés de la Méthode, avec démonstration du matériel Montessori, auront donc lieu à ce centre, les mardi 8 et lundi 28 juin, lundi 19 juillet, lundi 9 et mardi 31 août, lundi 13 septembre et mardi 5 octobre, à heures.

On nous laisse espérer que la Doctoresse Montessori y prendra elle-même la parole.

Quelques Formules de Service Social

A l'occasion de l'Exposition Universelle le Comité d'Entente des Ecoles francaises de Service Social organise le 10 juillet : une journée d'étude et de propagande consacrée à quelques aspects du Service Social, sous la présidence de Mme Brunschwig, Secrétaire d'Etat à l'Education nationale.

Le programme de cette journée comprendra différents rapports sur les services sociaux pour la famille, l'enfance et l'adolescence en danger moral et enfin sur la formation au service social.

Pour tous renseignements, s'adresser à Mme Oberkampf, 201, rue du Faubourg-Saint-Honoré (VIIIe).

Théâtre pour la Jeunesse

Un Comité vient de se former pour la constitution d'un répertoire de spectacles pouvant être représentés par des enfants: comédies, farces, pantomimes, œuvres avec musique et danses, marionnettes, etc.

L'interprétation de pièces de théâtre par les enfants peut remplir un rôle important dans leur formation. Ce rôle est éminemment édu

Les circonstances ne l'ont pas permis. Il aura lieu à Paris, à la Sorbonne, du 25 au 31 juillet 1937, précédant immédiatement le IXe Congrès International de Philosophie (1er-6 août) placé sous le signe de Descartes (tricentenaire du Discours de la Méthode).

Le secrétariat sera ouvert à la Sorbonne le samedi 24 juillet.

La séance d'inauguration du Congrès aura lieu sous la présidence de M. Yvon Delbos, ministre des Affaires Etrangères, le dimanche 25 juillet, à 14 h. 30.

Programme provisoire

Des recherches importantes et convergentes ont été faites, au cours de ces années dernières, sur les problèmes du mouvement et de la conduite. On a étudié de façon précise le déclenchement et l'exécution du mouvement, les aspects des mouvements, mouvements « naturels » ou connus, mouvements nouveaux ou forcés ; on a noté les facteurs de vitesse et de rythme, et discerné la forme, la strcuture, l'organisation (ou réorganisation ou désorganisation) des mouvements et leurs motifs : moteurs, perceptifs, significatifs. On a essayé de serrer de plus près les conditions de l'apprentissage, de comprendre le rôle exact de l'exercice, de l'effet, de la structure d'ensemble, des connexions significatives — et on a apporté des données nouvelles, expérimentales en grande partie, au vieux problème de l'habitude. On a traité de façon plus large l'étude des conduites : poursuivie systématiquement dans la série animale jusqu'à l'homme et dans la série des âges chez les animaux et chez l'homme, elle a éclairé les notions de signification, d'intelligence, de niveau, et s'est éclairée par elles. Cet ensemble de travaux justifie le thème central proposé au Congrès de Paris et qui est :

Du mouvement à la conduite

Ce thème sera traité en cinq symposia (grandes séances générales) :

1. *Morphologie des mouvements* (A. Michotte, rapporteur) ;

2. *La loi de l'effet dans l'apprentissage et son interprétation* (Thorndike, Koffka) ;

3. *L'acquisition des habitudes* (Myers, Buytendijk) ;

4. *Développement moteur et développement mental chez l'enfant* (Wallon, Gourevitch) ;

5. *Comportements animaux et conduites humaines* (Révèsz).

Outre ces symposia, le programme du Congrès comprend :

1. Quelques *Conférences*, faites par des savants qualifiés (MM. Adrian, Bühler, Mc. Dougall notamment ont promis leur concours) ;

2. Des *Commissions* (Round Table Conferences), réunions fermées où des spécialistes, en nombre limité, examineront en commun des questions de leur spécialité ; voici la liste provisoire de ces Commissions :

La pensée constructive et l'invention (Ed. Claparède) ;

Vocabulaire psychologique (Ed. Claparède) ;

Interprétation psychologique des électrencéphalogrammes (H. Berger, Adrian) ;

Psychophysiologie acoustique (Langfeld, Fletcher) ;

Hallucinations (E. Morselli) ;

Les émotions dans leurs relations avec le fonctionnement nerveux et neuro-humoral (Lapicque, Pi Suner, Ph. Bard) ;

L'adaptation motrice dans la vie psychique (A. Gemelli et M. Ponzo) ;

Interprétation de la théorie mathématique des facteurs (Spearman) ;

Psychologie et linguistique.

3. Des *Communications*. Il est à souhaiter que le plus grand nombre possible de communications se maintiennent dans la ligne du thème central du Congrès ; mais il sera loisible aux congressistes de traiter, dans la mesure du temps disponible ,tous les problèmes de psychologie.

Participation au Congrès. Cotisations

Le Congrès comprendra des *membres actifs* et des *membres associés*.

Seront admis comme *membres actifs* les psychologues et les savants des sciences connexes. Les *membres actifs* pourront présenter des travaux, prendre part aux discussions et recevront toutes les publications du Congrès.

Les *membres associés* pourront assister aux séances du Congrès, mais ne pourront ni présenter de travaux, ni prendre part aux discussions. Par contre, ils participeront à toutes les visites, réceptions, excursions et bénéficieront de tous les avantages de voyage accordés aux congressistes.

Le taux de la cotisation est fixé à : 100 francs pour les *membres actifs* ; à 40 francs pour les *membres associés*.

Les cotisations devront être adressées à M. G.-H. Luquet, *trésorier* du Congrès, 82, rue Carnot, *Nogent-sur-Marne* (Seine), par mandat, chèque postal (Paris 1154-12), ou chèque barré bancaire.

Visites, réceptions, fêtes, excursions

Des visites d'établissements scientifiques, des réceptions et des fêtes auront lieu pendant le Congrès.

L'entrée de l'Exposition sera gratuite pour les congressistes pendant la durée du Congrès (une prolongation de la durée de gratuité est à l'étude).

Les membres du Congrès qui en feront la demande pourront obtenir une carte d'entrée gratuite dans les Musées nationaux.

Entrée gratuite également au Muséum d'Histoire naturelle (Jardin des Plantes, Zoo de Vincennes).

Deux excursions d'une journée (au choix) auront lieu le 31 juillet :

1. Chantilly, Senlis, la forêt d'Ermenonville, les souvenirs de J.-J. Rousseau. (Autocar

Pullman et déjeuner à Chantilly. Prix par personne : 70 francs.)

2. Fontainebleau. (Autocar Pullman et déjeuner. Prix par personne : 60 francs.)

Une excursion de trois jours aura lieu les 1er, 2 et 3 août :

Les châteaux de la Loire : Tours, Luynes, Langeais, Azay-le-Rideau, Montbozon, Chenonceaux, Amboise, Blois, Cheverny, Chambord, Abbaye de Cléry. (Prix par personne, tous frais compris : 450 francs.)

Le Président : H. Piéron. *Le Secrétaire général :* I. Meyerson.

(Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne.)

II

Congrès International Montessori

(*Copenhague*, 1er-10 *août* 1937)

Sous la présidence d'honneur du Ministre de l'Education du Danemark.

Présidents du Congrès : Dr Maria Montessori. Dr V. Rasmussen.

Le thème du Congrès est :

EDUQUEZ POUR LA PAIX

A la séance d'ouverture sera chanté *L'Hymne à l'Enfant*, composé pour cette circonstance, par le grand poète danois V. Jensen.

Secrétariat du Congrès : 22, Quinten Massijsstraat, Amsterdam, Zuid.

III

Congrès International de la Protection de l'Enfance

A l'invitation du gouvernement français, le Congrès International de la protection de l'enfance, organisé par l'*Association Internationale pour la protection de l'enfance*, aura lieu à Paris les 19, 20 et 21 juillet prochain.

Les gouvernements étrangers seront représentés à ce Congrès qui est placé sous la présidence d'honneur de M. Albert Lebrun, Président de la République.

Les questions portées à l'ordre du jour sont :

Section Médicale. — *a*) Hygiène alimentaire de la deuxième enfance et de l'enfance d'âge scolaire. — *b*) Les convulsions infantiles ; leurs causes ; l'avenir des convulsifs.

Section Pédagogique. — Les sanctions en éducation ; leur légitimité, leurs modes, leurs résultats.

Section Juridique. — *a*) Influence de la réglementation du cinéma eu égard à la sauvegarde des mineurs. — *b*) N'y a-t-il pas lieu d'instituer un tribunal unique qui serait spécialisé pour toutes les questions concernant l'enfance ?

Section Sociale. — *a*) La protection de l'enfance par les allocations familiales. — *b*) Le taudis. Action sur la famille et sur l'état physique, psychique et moral de l'enfant.

Pour tous renseignements, s'adresser 67, avenue de la Toison d'Or, à Bruxelles (téléphone : 12.05.69).

Nouvelles Diverses

Le Mouvement Montessori à l'Exposition

Mme Schreiber-Crémieux, Présidente de la Classe 8- A — La Femme, l'Enfant, la Famille — a obligeamment mis certains jours la salle de conférences à la disposition du Mouvement Montessori.

Des exposés de la Méthode, avec démonstration du matériel Montessori, auront donc lieu à ce centre, les mardi 8 et lundi 28 juin, lundi 19 juillet, lundi 9 et mardi 31 août, lundi 13 septembre et mardi 5 octobre, à heures.

On nous laisse espérer que la Doctoresse Montessori y prendra elle-même la parole.

Quelques Formules de Service Social

A l'occasion de l'Exposition Universelle le Comité d'Entente des Ecoles francaises de Service Social organise le 10 juillet : une journée d'étude et de propagande consacrée à quelques aspects du Service Social, sous la présidence de Mme Brunschwig, Secrétaire d'Etat à l'Education nationale.

Le programme de cette journée comprendra différents rapports sur les services sociaux pour la famille, l'enfance et l'adolescence en danger moral et enfin sur la formation au service social.

Pour tous renseignements, s'adresser à Mme Oberkampf, 201, rue du Faubourg-Saint-Honoré (VIIIe).

Théâtre pour la Jeunesse

Un Comité vient de se former pour la constitution d'un répertoire de spectacles pouvant être représentés par des enfants: comédies, farces, pantomimes, œuvres avec musique et danses, marionnettes, etc.

L'interprétation de pièces de théâtre par les enfants peut remplir un rôle important dans leur formation. Ce rôle est éminemment édu

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

J. Hauser. — Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année 1936.

P. Bovet. — L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire.

R. Vauquelin. — Orientation et sélection au seuil du 2e degré (1re partie).

Ad. Ferrière. — Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques.

E. Delaunay. — Chronique française.

Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JUIN 1937 No 128

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

PORTUGAL : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 128 Juin 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

RAPPORT

sur l'activité du Groupe Français d'Education nouvelle pendant l'année 1936

L'Assemblée générale du G. F. E. N. s'est réunie le 17 mars 1937 au Musée pédagogique. Le rapport ci-dessous a été présenté et approuvé

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,
MESDAMES, MESSIEURS,

Mlle FLAYOL qu'à notre grand regret son état de santé tient encore éloignée de nous pour quelques semaines, m'a confié la mission, dont elle s'acquitte si parfaitement depuis nombre d'années, de vous rendre compte de la vie du Groupe en 1936. Je vais donc le faire de mon mieux.

Lors de notre dernière assemblée générale, vous avez été saisis d'un vœu dont vous avez bien voulu approuver le texte, demandant au Ministre de l'Education Nationale la création, dans des conditions satisfaisantes de fonctionnement et de contrôle, d'une école expérimentale. Ce vœu, adopté et contresigné par un certain nombre d'associations telles que la Société de Pédagogie, l'Association des Françaises diplômées des Universités, le Conseil National des femmes, l'Imprimerie à l'Ecole, venant s'ajouter à celui présenté par le « Congrès du Havre pour l'Etude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement secondaire » concernant la fondation d'un lycée d'expérience, a fait l'objet, nous le savons, de l'étude des bureaux de la rue de Grenelle.

Au début de 1936, le Groupe a organisé, au Collège Libre des Sciences Sociales, l'habituelle série de ses conférences. Le sujet traité était : « Le contrôle des études et la sélection des élèves ». Les questions développées furent : « Les tests à l'école » par Mlle ALPHANDERY, « La sélection des élèves à la sortie de l'école du 1er degré » par M. VAUQUELIN, « Les examens actuels comme moyen de contrôle et de sélection » par Mlle WEINBERG, et enfin : « Comment l'emploi des méthodes nouvelles facilitera la sélection » par Mlle FLAYOL.

Ces conférences dont je n'ai pas besoin de vous dire qu'elles furent toutes remarquables vu la qualité des orateurs, n'ont pas été suivies par un public assez nombreux pour justifier l'effort fait par ces dévoués collaborateurs du Groupe. Nous avons, en 1937, développé la publicité que nous donnons à ces conférences afin d'en tirer un meilleur rendement pour le progrès des idées nouvelles.

Les relations du Groupe avec l'extérieur, associations amies, provinces françaises et sections étrangères de la Ligue internationale n'ont pas été négligées. M. WALLON a exposé à l'Association des Françaises diplômées des Universités les principes de l'Education Nouvelle. Mlle CARROI nous a représentés au Congrès régional de la Ligue à Utrecht et de ce voyage sont nées des relations que nous espérons voir se resserrer avec nos collègues de Hollande. Mme CAZAMIAN et Mlle FLAYOL ont exposé et défendu les principes et les méthodes d'Education Nouvelle

au Conseil National des Femmes. Mlle Flayol a trouvé le temps et la force de faire, à Rouen et à Charleville, des conférences toujours très appréciées et a assisté au Congrès du Havre « Pour l'Etude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement » établissant ainsi des rapports d'amitié et de collaboration entre ce mouvement et le nôtre.

Cette esquisse ne serait pas complète si je n'y ajoutais la conférence que M. Pieron nous donna à la suite de la dernière Assemblée Générale et qui attira un public que nous voudrions toujours voir lors de nos réunions et la participation de M. Wallon aux travaux de la conférence d'Angleur à la fin du mois d'août dernier.

En cette année de Congrès, les visiteurs ont été nombreux à notre bureau, curieux de s'informer des progrès de nos idées certes, mais souvent aussi pleins du désir de travailler dans leurs pays, dans leur région, leur milieu respectifs, à hâter ces progrès. Peut-être pourrons-nous dès l'an prochain annoncer quelques résultats de cet obscur travail de préparation.

Le fonctionnement de la bibliothèque de prêts s'est amplifié sur les bases de l'entente que vous connaissez avec celle du Musée pédagogique et, à cette occasion, je voudrais dire quels nombreux motifs de gratitude nous donnent nos relations avec la Direction et les Services du Musée Pédagogique. Nous avons pleinement conscience de l'aide que représente pour nous l'atmosphère de confiance et de cordialité bienveillante dans laquelle nous travaillons.

La Revue « Pour l'Ere Nouvelle » a continué de lutter pour défendre son existence en dépit des difficultés matérielles qui s'accroissent sans cesse. Son nouvel imprimeur, dont les conditions raisonnables et la bonne exécution du travail donnent toute satisfaction s'est vu contraint d'élever ses prix, ce en quoi la Revue n'a pas encore osé l'imiter. Les travaux du Congrès ont fourni ample et intéressante matière à « Pour l'Ere Nouvelle ». Pour cette publication, M. Ferrière, Mlle Carroi, Mme Cazamian, Mme Hauser ont traduit et résumé les principales conférences et communications faites en anglais.

A la rentrée d'octobre, M. Lapierre, membre de notre Comité d'Action, nous transmettait une intéressante proposition au nom du Syndicat des Instituteurs. Notre Groupe était invité à participer avec la Ligue de l'Enseignement, la Société de Pédagogie et la Fédération des membres de l'Enseignement à l'organisation générale du Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire que le Syndicat convoque pour fin juillet à Paris. Une section y sera consacrée aux méthodes nouvelles.

C'est avec joie que cette offre de collaboration a été acceptée par nous.

Il me reste à vous dire un mot des ambitions de notre Groupe en ce qui concerne l'Exposition de 1937.

La Direction du Musée Pédagogique a bien voulu nous inviter à organiser dans ses locaux une exposition d'Education Nouvelle. Le Bureau du Groupe ayant été consulté, M. Pieron a proposé de compléter l'Exposition par une démonstration des méthodes pédagogiques nouvelles en application. Ce ne serait rien moins qu'une école en réduction que nous voudrions voir fonctionner. Les difficultés sont nombreuses et de tous ordres. Elles sont loin d'être surmontées et le temps marche. Le proche avenir nous dira ce qu'il aura été possible de faire pour montrer au public que le rôle de l'Education Nouvelle ne se borne pas à la création de quelques jardins d'enfants.

Après cette anticipation, permettez-moi de vous ramener en arrière pour un coup d'œil sur cette grande part de l'activité du Groupe qui a été en 1936 consacrée à la préparation de la participation française au Congrès de Cheltenham. Ce Congrès a heureusement rompu avec, pour le moins, deux traditions fort regrettables des précédents Congrès Internationaux de la Ligue tenus à l'étranger. Vous avez compris qu'il s'agit d'abord de la représentation squelettique de la France, et ensuite du rôle habituellement trop infime joué par la langue française au cours de ces Congrès.

Nous avons eu la joie de trouver à Cheltenham une centaine de participants français pleins d'ardeur et d'activité. L'Exposition française, bien que d'un volume réduit, se faisait remarquer par sa qualité ; enfin, la participation intellectuelle de la France et des pays de langue française aux travaux du Congrès a été d'une grande importance. Le bureau du Groupe était représenté par le Docteur Wallon, M. Bertier et moi-même. Mlle Flayol, obligée de prendre de longues et tranquilles vacances avait adressé son travail à la commission permanente de préparation des maîtres dont elle fait partie. M. Brun participa par son rapport à l'étude des progrès de l'enseignement secondaire et Mlle Carroi contribua par sa conférence sur « l'Art et la personnalité libre » au symposium sur ce sujet. Quant à M. Wallon, qui accepta au dernier moment d'ajou-

ALBUMS-JEUX DU PÈRE CASTOR

Pour les grands et pour les petits

Toute une série de jeux de famille éducatifs

THÉATRE D'OMBRES DU PÈRE CASTOR

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans

Théâtre tout monté, décors et figurines à découper.
1re Série : Vieilles chansons et contes, dessins de H. de Renaucourt . . . 13 fr
2e Série : « Cendrillon » et « La Belle au bois dormant », dessins de Lalouve. 14 fr.
Sans le théâtre. 9 fr.

LANTERNE MAGIQUE AU PAYS DES MILLE ET UNE NUITS

Jeu manuel, jeu de composition et de couleurs, jeu d'imagination, pour les enfants de 7 à 14 ans

Chacun de ces albums contient 12 images à découper, de Lalouve, et des feuilles de cellophane de toutes les couleurs pour la confection des plaques de projection ..... 6 fr.

JEU DES PORTRAITS

Jeu d'observation, d'attention, d'imagination, d'expression, pour les enfants de 7 à 14 ans

L'album contient 12 portraits de rois de France, coiffures et visages séparés, qu'il s'agit de reconstituer. C'est le prétexte de 6 jeux différents..... 12 fr.

CIRCULEZ !

Jeu d'attention, d'observation, de réflexion, à combinaisons, rappelant, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs (8 à 14 ans)

Le carton de jeu est un carrefour parisien ; les pièces sont des voitures et piétons qu'il s'agit de diriger selon les règles de la circulation..... 12 fr.

QUINZE JEUX SUR TABLE

Série de jeux d'attention et de réflexion, à combinaisons, constituant une préparation au jeu des échecs (7 à 14 ans)..... 10 fr.

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.

ter à la tâche qu'il avait assumée, celle de remplacer M. LANGEVIN absent pour raison de santé, son activité fut des plus grandes au cours de la semaine qu'il voulut bien consacrer au Congrès.

Une importante conférence sur « Science et personnalité libre », un rapport et plusieurs séances à la Commission de Psychologie de l'enfant, de nombreuses présidences soit aux conférences soit aux discussions, sans compter sa présence aux réunions du Conseil International de la Ligue, tel est en résumé le bilan de son activité à Cheltenham.

M. FREINET exposa la méthode de l' « Imprimerie à l'école » au cours d'une conférence, puis fit un cours de 5 séances sur les principes et les applications de cette méthode.

Mme GUERITTE traita en symposium avec Mme MATSNER-GRUENBERG la question de la vie de famille et de la personnalité libre. Enfin, la langue française fut encore à l'honneur au cours de la grande conférence de M. BOVET sur « l'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », de nombreuses interventions du même orateur et des allocutions de MM. Ad. FERRIÈRE, GHIDIONESCU et KATZAROFF. Ce fut en français aussi que M. Nieto CABALLERO nous exposa dans une brillante conférence « Le renouvellement d'un peuple par l'éducation » c'est-à-dire la réforme pédagogique en Colombie. Enfin le cours de Mlle HAMAIDE sur les applications de la méthode DECROLY fut donné en français et en anglais.

Je m'excuse d'avoir certainement oublié bien des travaux dont j'aurais dû vous parler. Il n'a pas été possible d'insister sur l'ampleur des séances de discussion auxquelles entre autres amis du Groupe M. LOB, de Nice, prit une part des plus actives. J'ai voulu simplement vous montrer le rôle important que la France et la langue française ont pu jouer au cours du Congrès de Cheltenham, progrès dont vous me permettrez peut-être d'attribuer une partie au travail persévérant de votre Groupe et de ses amis.

En ce qui concerne les participants français, les rencontres dues au Congrès ont eu pour conséquence un échange de vues qui semble devoir exercer une influence sensible sur la vie du Groupe. Un plan de travail a été en effet esquissé au cours de deux réunions tenues à Cheltenham. Au mois d'octobre, le Comité du Groupe, puis un Comité enrichi de la présence d'un certain nombre de personnes sympathisantes discutèrent puis adoptèrent ce plan dont la première manifestation fut la création d'un tout petit bulletin. Le Groupe français possède maintenant son organe propre d'expression et de liaison entre les Groupes d'éducation nouvelle déjà créés ou en voie de l'être. Dans les numéros de novembre, décembre et janvier, les projets de travail déjà en voie de réalisation ont été exposés. Le bulletin de février-mars qui sortira ces jours prochains apportera la liste des Groupes régionaux affiliés au Groupe Français. Ces Groupes se multiplient rapidement. Bientôt peut-être chaque département possèdera le sien et ce jour-là la cause de la jeunesse aura avancé d'un grand pas.

J. HAUSER.

L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire

M. Georges ATHANASSIADÈS, directeur des écoles de la communauté hellénique du Caire, vient de présenter à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (Institut J.-J.-Rousseau) les résultats d'une étude expérimentale qui intéressera au plus haut point tous ceux que préoccupent les problèmes scolaires posés par le bilinguisme. L'auteur continue ses recherches, qui donneront certainement lieu à une publication détaillée ; mais comme cette publication, en grec, ne sera sans doute pas accessible à tous les lecteurs de notre *Bulletin*, l'auteur a bien voulu nous autoriser à résumer pour eux l'essentiel de sa thèse manuscrite.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer la question, si controversée, du grec moderne : l'existence de deux langues, distinctes l'une et l'autre du grec classique. De ces deux langues l'une, dite langue *populaire* (*Dimotiki*), est la langue parlée, l'autre, dite langue *purifiée* (*Kathareuousa*) n'est pas parlée, ou guère, mais c'est la langue administra-

tive, officielle, la langue des journaux, de la plupart des livres scientifiques et celle de l'Eglise.

La *Dimotiki*, langue des chansons populaires, est aussi une langue écrite, celle de la poésie, du théâtre, des nouvelles, du roman. Les journaux lui font une place, et dans ces dernières années on a constaté qu'elle se prêtait, elle aussi, à l'usage scientifique, ainsi qu'en ont témoigné de nombreuses traductions et des œuvres originales.

La *Kathareuousa*, proposée par des grammairiens comme une étape d'un retour à la langue de l'antiquité, a gardé un caractère artificiel. On peut apprendre à l'écrire ; on ne la parle pas vraiment.

Chacune des deux langues a ses partisans et ses adversaires acharnés. L'histoire de ces luttes, qui ont amené dans les rues des bagarres, et des conversions dans les consciences, est un chapitre extraordinairement curieux et important de l'histoire de la Grèce moderne.

Mais venons-en au problème scolaire. En 1922, l'école, qui jusque-là avait été le domaine par excellence de la *Kathareuousa*, décida de faire une place à la langue populaire. Depuis lors pendant les quatre premières années de l'école primaire, on enseigne la langue populaire. Pendant les deux dernières années, la langue purifiée remplace la langue populaire, et sert également de langue véhiculaire pour toutes les branches de l'enseignement, la langue populaire étant seulement maintenue, en quelque sorte comme une seconde langue, à raison de deux heures par semaine.

On conçoit qu'un changement aussi brusque, vers l'âge de 11 ans, soulève des objections. Nous ne les énumérerons pas, non plus que les réponses qu'on y a faites. Le grand mérite de M. Athanassiadès a été de transporter pour la première fois le débat sur un terrain où des faits, objectivement constatés, puissent prendre la place d'arguments trop souvent influencés par une idée préconçue.

M. Athanassiadès se montre remarquablement versé dans la pédagogie expérimentale ; il a tiré le plus heureux parti des tests proposés avant lui. On s'en rendra compte en suivant ses recherches, qui ont porté jusqu'ici dans trois directions principalement.

⁂

L'introduction brusque de la langue purifiée a-t-elle un effet — et de quelle nature — sur le développement de la langue populaire, celle que parlent les enfants, celle dans laquelle l'enseignement s'est donné pendant les quatre premières années d'école ? Telle est la première question que se pose M. Athanassiadès. Disons tout de suite que s'il n'arrive pas à la résoudre péremptoirement, c'est que le développement qu'on pourrait dire normal, de la langue maternelle des petits Hellènes, en dehors de l'influence du bilinguisme scolaire, n'a pas été étudié jusqu'ici. Nul doute que les recherches de M. Athanassiadès n'en suscitent d'autres dans cette direction. Il n'est donc pas en mesure de comparer le développement de la *Dimotika*, chez ses écoliers, instruits dans les conditions que nous avons dites, à celui que présenterait la même langue chez des enfants auxquels la *Kathareuousa* ne serait pas imposée vers l'âge de 11 ans. Il doit donc se contenter de dresser par divers procédés la courbe du développement linguistique de ses écoliers et de se demander ensuite si cette courbe porte vers l'âge de 11 ans les traces d'une perturbation qui, dans ce cas, pourrait être due à l'influence de la nouvelle langue scolaire.

Ses procédés d'investigation sont nombreux. Plusieurs sont empruntés à des travaux poursuivis à l'Institut J.-J.-Rousseau : le test de vocabulaire de Mlle Monastier, les tests de M. Junod sur la facilité de langage (spécialement imaginés en vue de recherches sur le bilinguisme, mais inutilisés jusqu'ici), une épreuve sur l'abondance du vocabulaire empruntée à l'échelle de Binet, une autre imitée de Prescott. Chacune de ces épreuves lui permet de nous fournir les résultats moyens de quatre groupes de garçons de 9, 10, 11, 12 ans de 80 à 100 enfants chacun. Partout on constate des progrès. Si ceux du premier test (vocabulaire) sont trop peu réguliers pour qu'on en fasse état, les trois autres, au contraire sont si nets que, pour le moment, ils suggèrent nécessairement la conclusion que le développement du langage populaire, parlé, n'est pas retardé par l'intervention de la langue purifiée.

Donnons les résultats des deux derniers tests, faciles à répéter partout :

Nombre des mots donnés oralement en 3 minutes (Epreuve de Binet).

Moyenne. 9 ans : 53, 10 ans : 66, 11 ans : 76, 12 ans : 95.

Nombre de mots donnés par écrit en 15 minutes (Epreuve de Prescott).

Moyenne. 9 ans : 69, 10 ans : 95, 11 ans : 114, 12 ans : 140.

(M. Athanassiadès a eu l'idée, ingénieuse mais prêtant un peu à l'arbitraire, de compter à chaque âge le nombre des mots asso-

ciés. Cela lui permet de constater un accroissement très marqué.) Qu'on en juge :

Epreuve orale (Binet). 9 ans : 17 %, 10 ans : 28 %, 11 ans : 41 %, 12 ans : 53 %.

Epreuve écrite (Prescott). 9 ans : 15 %, 10 ans : 22 %, 11 ans : 34 %, 12 ans : 58 %.

Une autre constatation de grande importance a été fournie par ces épreuves. Quoique la consigne : « Vous pouvez écrire n'importe quel mot » ait été très expressément donnée, et soulignée, les mots de *Kathareuousa* ne sont apparus chez les enfants de 12 ans, qui en sont pourtant à leur deuxième année d'enseignement dans cette langue, que dans une proportion minime : moins de 3 % du total.

Athanassiadès s'est également préoccupé de tracer la courbe de ces acquisitions scolaires par excellence que sont la lecture, à haute voix et silencieuse, l'orthographe et la composition. Le progrès apparaît partout nettement. Aucune raison d'affirmer qu'il a été entravé par la seconde langue.

Au total, la langue populaire, la vraie langue de l'enfant, se développe, et continue de se développer indépendamment de la langue purifiée. C'est que, si elle est la langue des leçons, elle n'est pas la *langue du maître :* il donne ses explications en langue populaire.

La deuxième partie des recherches de M. Athanassiadès est à la fois plus intéressante par la méthode adoptée (il s'agit cette fois d'une véritable expérience) et plus nette par les résultats obtenus.

Il s'agit de déterminer l'influence du bilinguisme sur le rendement scolaire. On se rappelle pourquoi il est permis de parler de bilinguisme pour les deux dernières années de l'école primaire. L'enfant qui parle la langue populaire, et qui pendant quatre ans a reçu son enseignement dans cette langue, est brusquement plongé dans un milieu bilingue par le programme de la cinquième année : il continue, chez lui, dans la rue et à l'école même à parler la langue populaire, mais tout l'enseignement est désormais donné dans une seconde langue, qui lui a été étrangère jusqu'ici, la langue purifiée. Quelles sont les conséquences de ce fait en ce qui concerne le rendement scolaire ?

M. Athanassiadès a cherché la solution de la question dans une expérience très soigneusement conduite. Son école est assez nombreuse pour comporter deux sections parallèles de chaque classe. Il en a tiré parti. Dans la section A, de contrôle, la langue parlée est restée, comme dans les classes précédentes, la langue véhiculaire de l'enseignement ; quatre heures par semaine seulement ont été consacrées à enseigner la langue purifiée. Dans la section B au contraire, c'est la langue purifiée qui a servi de langue véhiculaire conformément aux exigences du programme habituel, deux heures par semaine seulement étant réservées à la langue parlée.

L'expérience a duré une année.

On a mis, il faut y insister, un soin scrupuleux à faire porter l'expérience sur deux groupes de 25 élèves chacun, exactement équivalents. Les sections parallèles de l'école comptaient chacune une cinquantaine d'élèves. Parmi tous ces élèves, on en a choisi dans chaque section, pour les apparier un à un, et constituer les groupes dont les résultats seraient comparés, 25 élèves qui fussent aussi pareils que possible à tous les points de vue. On a tenu compte en effet pour cet appariement de leur facilité de langage (mesurée par les tests Junod), de leur quotient intellectuel, de leur rendement scolaire mesuré d'après six épreuves scolaires, de l'opinion des maîtres sur leur capacité de progrès, et enfin de la situation sociale de leurs parents.

A la fin de l'année scolaire, les deux groupes appariés, comme du reste tous les élèves des deux sections A et B, ont été soumis à des épreuves sur les diverses branches d'enseignement : questions d'histoire, de physique et de géographie, épreuve de lecture silencieuse, dictée d'orthographe, composition.

Pour la lecture (il s'agissait d'un texte en langue populaire) les résultats des deux groupes sont les mêmes. L'introduction de la langue purifiée n'a pas arrêté les progrès de la lecture en langue populaire.

Pour la composition, le progrès réalisé pendant l'année est très sensible dans les deux groupes, mais si le groupe B passe d'une moyenne de 10 à une moyenne de 12, le groupe A passe, lui, de 10 à 14.

Pour l'orthographe, le progrès est aussi beaucoup plus marqué dans le groupe A. Le groupe B passe d'une moyenne de 9 fautes à une moyenne de 8,3 ; le groupe B de 9,3 fautes à 5.

Pour les questions posées, voici le résultat de l'examen final pour chacun des deux groupes (% de réponses justes).

Groupe A	Histoire	Physique	Géographie
Examen final	56	60	62
Groupe B	Histoire	Physique	Geographie
	45	48	58

Tous ces résultats concordent. Si la lecture en langue populaire est assez bien acquise au bout de quatre années d'école pour ne pas être affectée, toutes les autres branches semblent témoigner que l'adoption

de la langue purifiée comme langue véhiculaire en 5e année entraîne un retard dans le progrès scolaire.

M. Athanassiadès se garde d'ailleurs de toute conclusion dogmatique. Il écrit :

« Nous ne considérons pas cette première expérience comme suffisante. Nos sujets n'étaient pas nombreux. Cette expérience peut servir comme un premier essai des méthodes, comme une mise au point de tests qui pourraient être donnés dans un milieu plus représentatif que le nôtre, Athènes, p. ex., avec un plus grand nombre de classes équivalentes, avec un emploi encore plus complet de la langue parlée dans les groupes de contrôle, de la langue purifiée dans les groupes d'essai. »

« En attendant, dit-il modestement, l'insuffisance même de cette première recherche a suggéré une investigation complémentaire dans les deux dernières classes de notre école (5e et 6e) sur l'assimilation d'une même matière d'enseignement présentée dans des conditions identiques aux mêmes élèves dans les deux idiomes. Cette troisième recherche s'est trouvée aboutir à des résultats particulièrement frappants.

L'expérience a porté successivement sur des textes d'histoire, de physique et de géographie, puis sur des problèmes d'arithmétique.

Après quelques exercices préparatoires, qui avaient placé les élèves en présence d'un texte à lire et à étudier pendant un quart d'heure pour leur demander ensuite d'écrire tout ce qu'ils en avaient retenu, trois textes ont été choisis, en langue purifiée, sur chacun desquels on a calqué en langue populaire un texte exactement parallèle, contenant le même nombre d'idées exprimées dans le même nombre de mots :

Géographie :

Langue purifiée. « La ville de Londres », 60 idées, 419 mots.

Langue populaire. « La ville de Lyon », 60 idées, 429 mots.

Physique :

Langue purifiée. « Histoire de la manufacture cotonnière », 75 idées, 515 mots.

Langue populaire. « Histoire de l'éclairage artificiel », 75 idées, 522 mots.

Histoire :

Langue purifiée. « Les églises de style byzantin », 80 idées, 485 mots.

Langue populaire. « Les églises de style gothique », 80 idées, 488 mots.

Les textes sont donnés à la même heure, 8 heures du matin, le premier jour le texte en langue parlée, le second jour, le texte en langue purifiée. Pour les textes en langue purifiée on a mis au tableau l'explication de quelques mots difficiles, dont les racines n'ont aucune parenté avec les mots correspondants de la langue parlée. Après un quart d'heure d'étude on distribue des feuilles de papier : « Ecrivez en langue parlée, ou en langue mixte, si vous voulez, ce que vous avez compris et retenu. L'écriture et l'orthographe n'importent pas ; ce sont les idées qui comptent. » Et en effet, on compte un point par idée exprimée dans le texte lu et consignée par écrit.

Avant de voir les résultats, disons encore la façon dont on a procédé pour les problèmes arithmétiques. Les 50 problèmes étalonnés à Genève par Bustos avaient précédemment été proposés au Caire même à près de 300 élèves de 10 à 12 ans et gradués ainsi quant à leur difficulté relative. Les 25 problèmes de rang impair ont été mis en langue populaire, les 25 problèmes de rang pair en langue purifiée, constituant ainsi deux séries de difficulté égale. Les deux séries ont été présentées à tous les enfants, à raison de 12 minutes par série. Il s'agissait de voir si la présentation en langue purifiée entraverait, et jusqu'à quel point, le jugement arithmétique et le calcul mental.

Voici maintenant, pour les quatre branches d'enseignement, les résultats obtenus :

	Géographie		Physique		Histoire		Arithmétique	
	5e cl.	6e cl.	5e cl.	6e cl.	5e cl.	6e cl.	5e cl.	6e cl.
L. pop.	33	49	52	71	43	63	34	49
L. pur.	21	28	34	47	27	35	28	44

On voit la portée de ces résultats. Si, non contents de calculer la différence entre les chiffres correspondants aux deux idiomes par une soustraction qui s'établit en % du total des idées qui auraient pu être retenues (ou des solutions qui auraient pu être trouvées), on calcule le rapport qui existe entre cette différence et le chiffre qui indique ce qui a été obtenu par la langue populaire — en d'autres termes la *perte* dont on est conduit à rendre responsable la présentation en langue purifiée, on arrive à des constatations saisissantes :

12/33	21/49	18/52	24/71	16/43	28/53	6/34	5/49, soit en °/.
36	43	35	34	37	44	18	10

C'est chaque fois *un tiers* au moins des idées que la langue populaire eût permis de retenir que la présentation en langue purifiée laisse échapper ; et la perte n'est pas moindre en 6e année après deux ans d'exercices assidus dans la seconde langue ; au contraire.

Pour l'arithmétique, l'inconvénient paraît réel encore, mais de beaucoup moindre importance.

Les conclusions pratiques que M. Athanassiadès tire de ses investigations n'étonneront personne : « Une grande partie de nos efforts est perdue pendant les deux dernières années de l'école primaire. Obligés de nous conformer au programme officiel (qui exige pendant ces deux années l'enseignement de la langue purifiée) nous demandons l'autorisation d'enseigner cette langue dans notre école d'une façon plus rationnelle. Elle doit prendre simplement la place d'une seconde langue ; comme langue véhiculaire pour tout l'enseignement nous devons garder la langue parlée jusqu'à la fin de l'école primaire. Si nous aspirons à une acquisition suffisante de la langue purifiée, il faut prolonger la scolarité... Trois classes encore sont indispensables. » « Telles sont, conclut M. Athanassiadès, les plus importantes de nos demandes. Les faits révélés par notre expérience sont éloquents. La Communauté a accepté toutes nos conclusions et nous sommes entrés déjà dans la voie des réalisations. La prolongation de la scolarité sera réalisée l'année prochaine. »

P. Bovet.

Orientation et sélection au seuil du deuxième degré

(1re *partie*)

Orientation et sélection au seuil du second degré ! Voilà un titre de conférence qui a un son vieillot et va paraître sans doute bien suranné. Il y a beau temps que les circulaires ministérielles, complétées de force notes, observations et recommandations, ont réglé cette question. Le concours des bourses est la concrétisation de la sélection. Les opérations qui le suivent constituent la réalisation de l'orientation des enfants vers les différentes branches de l'enseignement du second degré.

Cependant les professeurs des enseignements secondaire et primaire supérieur semblent peu satisfaits de la réfomé. Les résultats des examens du B. E. et B. E. P. S. (30 à 50 % de reçus aux deux sessions) ; ceux du baccalauréat (à Paris à la session de juillet 1932, il y eut en section A 1187 candidats reçus sur 3459 qui se sont présentés, soit 34 %) montrent que la sélection ne semble pas encore avoir porté de fruits. Signalons en passant qu'une enquête faite en Hollande (où aucune sélection n'est pratiquée) donne des résultats à peu près analogues : de 39 à 54 % d'élèves du secondaire partent avec leur baccalauréat. Enfin l'abondance des livres s'occupant de ces questions indique que si la sélection est le principe même de l'école unique, la réalisation n'en est pratiquement qu'à son enfance. Il est vrai qu'à la lecture de ces mêmes livres on s'aperçoit que, si chacun admet la connaissance des aptitudes fonctionnelles comme base obligatoire de toute sélection et orientation, tous sont d'accord également pour reconnaître que l'étude psycho-pédagogique des élèves n'est pas encore pratiquement réalisable... tout au moins en France. Pour prendre un exemple, j'ai étudié un livre particulièrement bien conçu, édité par le « Travail humain » sous le contrôle du « bureau d'orientation professionnelle ». C'est un travail de longue haleine dirigé par MM. Laugier, Toulouse et Mlle Weinberg, et auquel plus de trente collaborateurs ont participé : une enquête sur un groupe d'écoliers parisiens pour constitution de profils biotypologiques. C'est à peine si la question globale de la sélection conçue scientifiquement y est ébauchée. Et ce serait un peu décourageant si l'éducation n'était pas plus un art qu'une science. S'il fallait attendre que les travaux de psycho-pédagogie fussent terminés pour réaliser une meilleure conception de l'éducation, l'Université française risquerait de rester encore bien des années dans les ornières où la maintiennent un peu de routine, une certaine paresse et beaucoup d'incompréhension des pouvoirs responsables.

Heureusement on n'a jamais attendu que la science soit faite pour réaliser des progrès et les solutions empiriques ont toujours permis les patientes réalisations scientifiques. Avant de se servir de l'examen biotypologique tel que l'ont conçu Laugier, Toulouse et Mlle Weinberg, ce qui n'est peut-être actuellement ni possible ni souhaitable, on peut, je crois, tenir compte beaucoup plus qu'on ne l'a fait jusqu'alors des aptitudes réelles des candidats à l'enseignement du second degré. C'est ce que je voudrais vous

prouver dans cette conférence. C'est pourquoi je vais essayer, après avoir indiqué ce qui devrait être théoriquement, de tracer le tableau de ce qui est actuellement puis de montrer ce qui pratiquement peut être réalisé dans le domaine commun de la sélection, de l'orientation et de l'individualisation de l'enseignement au seuil du second degré.

Je poserai d'abord en principe que l'enseignement doit s'adapter aux aptitudes de l'élève. Sélection et rendement sont en effet inséparables. Tout de même que l'idéal médical est actuellement l'individualisation de la thérapeutique, ou que la tendance à l'individualisation de la peine caractérise l'évolution du droit criminel, l'individualisation de l'enseignement est un idéal, non immédiatement réalisable, mais vers lequel doivent converger tous les efforts de notre pédagogie.

J'aurais voulu ne pas m'attacher à cette question ; mais il est nécessaire cependant de lui accorder quelques instants. Des esprits chagrins ont en effet protesté contre tout essai d'école sur mesure au nom de vagues principes sociaux et économiques et même au nom du progrès. La société actuelle étant essentiellement variable, il importe que toutes les fonctions de l'homme soient développées coûte que coûte. Les chômeurs sont avant tout des spécialistes qui ne peuvent s'adapter. Soit ! Mais une standardisation de l'individu est-elle possible? J'ai consacré un livre assez important à cette question : « Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. » J'y examine successivement le comportement des différences individuelles, sexuelles et raciales en face d'éducations communes et celui des ressemblances familiales et plus particulièrement gémellaires devant des éducations différentes. Et partout je suis obligé de me rendre à l'évidence et de conclure en bref : « L'éducation aide et hâte le développement des fonctions mentales et supplée partiellement à certaines déficiences naturelles ; *mais elle n'est pas capable de transformer profondément les aptitudes, de les créer ou de les annihiler.* Toute éducation doit tenir compte de l'existence d'aptitudes fonctionnelles dans chaque individu et, au risque d'être frappée de nullité, s'appuyer sur celles-ci.

Dès lors l'argument de nos adversaires tombe et nous pouvons répondre :

1° Tout être qui, grâce à une éducation adaptée à ses aptitudes, pourra atteindre son plein développement mental, s'adaptera toujours à la société telle qu'elle existe et lui rendra plus de services que s'il était incomplètement et mal développé à la suite de la méconnaissance de ses possibilités.

2° Tout essai de standardisation de l'individu échouera piteusement, comme tout enseignement qui va à l'encontre des aptitudes fonctionnelles. L'école sur mesure, le respect des aptitudes sont donc les meilleurs moyens de tenir compte à la fois des intérêts de la société et de ceux de l'individu.

On comprend dans ces conditions que les instructions ministérielles prévoient, depuis la réorganisation de l'enseignement à quatre degrés, un examen psycho-pédagogique au seuil du 2e degré puis du 3e degré, avec orientation vers les branches d'activité correspondant aux aptitudes fonctionnelles des enfants. Les maîtres des candidats doivent porter des appréciations concernant l'intelligence générale et les aptitudes fonctionnelles, jugements inscrits au dossier. Les examens des Bourses eux-mêmes doivent être, d'après ces mêmes instructions ministérielles, beaucoup plus des épreuves d'intelligence que des épreuves de culture. Mais l'orientation et la sélection peuvent être insuffisantes à l'entrée de chacun des degrés ; le développement mental des enfants peut varier ou s'arrêter, des aptitudes peuvent se révéler dans le cours de ce développement ; les instructions ministérielles ont prévu ces erreurs de diagnostic ou ces variations et ont institué les « ponts » qui permettent aux enfants de passer d'un ordre d'enseignement dans un autre.

Enfin à leur sortie de l'école primaire les enfants sont l'objet de la part de leurs maîtres d'appréciations portant sur les aptitudes et l'intelligence générale. Les offices d'orientation professionnelle, dans les grandes villes, font remplir par les instituteurs des questionnaires qui doivent permettre de diriger le jeune homme vers le métier qui lui convient.

Mais si les idées progressives et les instructions ministérielles sont d'accord, que se passe-t-il en fait ? Tout d'abord nous constatons l'anarchie dans tout ce qui touche au second degré : tout se passe comme si les différents enseignements étaient rivaux alors qu'en réalité le lycée, l'E. P. S., le Cours complémentaire, l'école professionnelle répondent individuellement à des besoins différents et à des aptitudes différentes. Chaque établissement cherche à vivre d'une vie propre comme s'il se suffisait à lui-même. A l'époque même que nous vivons, où il y a pléthore d'écoliers, chaque école, avec la complicité du ministère ou des services compétents, soigne son recrutement en nombre et les procédés commerciaux envahissent l'Université.

Des affiches prometteuses doivent attirer les candidats par le grand nombre de voies et débouchés qu'elles offrent à l'enfant. Telles écoles primaires supérieures parisiennes ne

se contentent pas des placards officiels de la ville de Paris et recrutent par prospectus. Les écoles professionnelles, les écoles de métiers inondent les cours supérieurs des écoles primaires de circulaires vantant la beauté de telle ou telle carrière. Les procédés de l'enseignement privé sont utilisés: tel cours complémentaire commercial à recrutement maigre fait remettre aux élèves des autres écoles, individuellement, des prospectus rappelant les résultats déjà obtenus tant de brevets commerciaux, tant d'élèves placés, etc... afin d'obtenir un nombre de candidats honorable. On songe malgré soi à ces écoles par correspondance qui promettent des résultats et places magnifiques à ceux qui consentiront seulement à payer les cours.

En face de cela, veut-on savoir les motifs qui dirigent les élèves vers un cours complémentaire que nous connaissons bien pour y avoir enseigné pendant dix ans. Une petite enquête discrète nous l'apprend :

Les maîtres des classes d'origine les ont présentés au concours pour obtenir des résultats (palmarès des prix, popularité dans le quartier auprès des parents — effet auprès de l'Inspecteur).

La bête à concours continue à exister. Assistez à une distribution de prix et vous entendrez le nom de certains élèves reçus à la fois dans une école primaire supérieure, dans un cours complémentaire, dans une ou même deux écoles professionnelles, au concours des Bourses, etc... C'est pour de telles raisons que l'on a placé le même jour le concours d'entrée de toutes les Ecoles primaires supérieures de la Seine (1), et à une date commune également celui des trois catégories de Cours complémentaires (général, commercial et industriel). Sur 200 ou 250 condidats se présentant annuellement au cours Complémentaire cité, 50 au moins sont reçus aux Ecoles primaires supérieures, le savent et veulent en suivre les cours ; une trentaine sont reçus aux Ecoles primaires supérieures, mais veulent venir au cours complémentaire.

La famille décide de présenter l'enfant à une école déterminée. Dans ce cas les motifs le plus souvent évoqués sont les suivants :

a) L'enfant passera un an (ou deux, ou trois selon l'âge auquel on a décidé de le faire travailler) dans une école après son certificat d'études ; ainsi il ne sera pas à la rue et « il apprendra toujours quelque chose » et chacun sait que l'instruction cela ne nuit jamais dans la vie.

b) L'enfant est « intelligent » et il faut le « pousser ». C'est tout, aucune autre vue d'avenir.

c) Il faut acquérir de l'instruction pour éviter l'usine, cette bête noire des parents.

d) L'école est très proche de la maison familiale. L'argument porte surtout chez les filles ; mais je connais des cas très précis où la proximité d'une école a décidé du sort d'un garçon. Bien que reçu dans les premiers à Lavoisier B. fut élève de cours complémentaires avec des aptitudes intellectuelles (mathématiques en particulier) remarquables, parce que la maman voulait conserver son poussin le plus longtemps possible. L. fut, sans aptitudes spéciales, élève médiocre de l'école Estienne parce qu'il demeurait près de la place d'Italie et T. fut un élève déplorable de l'école d'horlogerie de la rue Manin parce que ses parents étaient allés demeurer près des Buttes Chaumont.

e) La réputation de l'école, la réputation d'un maître comptent pour beaucoup dans la décision des parents.

f) On vient dans nos classes beaucoup pour obtenir le Brevet élémentaire et le brevet d'enseignement primaire supérieur. On ne saurait s'imaginer à quel point cet humble bout de papier exerce d'attraction sur les familles. « Pourvu qu'il sorte avec son Brevet », entend-on répéter à tout instant, c'est tout ce que je demande.

g) L'idée de préparer l'enfant dans nos classes à une profession déterminée est extrêmement rare. Si je me reporte à des statistiques portant sur dix ans, 12 % des élèves entrent au cours complémentaire ayant fait choix d'une profession. Sur ce nombre 7 % exerceront la profession choisie par la famille, un peu plus de 3 % une profession en rapport avec des goûts existants et peut-être des aptitudes, un peu plus de 1 % une profession ayant un rapport vague avec des aptitudes entrevues par la famille, l'entourage ou le maître. La règle presque absolue est la suivante : on ignore tout des véritables aptitudes de l'enfant au moment où on lui choisit la profession qu'il doit exercer ou les écoles dont on veut lui faire suivre les cours. Quand on croit s'appuyer sur les aptitudes de l'enfant on s'appuie sur ses goûts. Quand les aptitudes sont à peu près connues, on agit exactement comme si on ne les connaissait pas.

On m'objectera sans doute la barrière dressée, tout au moins devant les inaptitudes intellectuelles, par les examens et concours. On a dit, je crois, ici même, et avant moi la confiance qu'on pouvait prêter à ceux-ci comme moyen de sélection. Reconnaissons que le dernier-né, le concours national des

(1) Au moins deux de ces Ecoles primaires supérieures tournent la difficulté en organisant un autre concours beaucoup plus facile pour le recrutement des pensionnaires et demi-pensionnaires payants.

boursés est plus une épreuve d'intelligence qu'une épreuve de savoir. Mais en laissant de côté les chances d'erreur inhérentes à l'émotivité de certains élèves, aux préparations incomplètes de certains enfants bien doués, au hasard, combien de fonctions mentales restent en dehors de toute mesure, de toute appréciation.

Sans préjuger encore de la valeur des jugements portés par les maîtres sur les dossiers individuels des élèves, nous pouvons dès maintenant admettre qu'ils sont loin de donner entière satisfaction. Si maintenant nous parlons des concours d'entrée des cours complémentaires et des E. P. S., nous devons constater qu'ils comprennent les épreuves classiques de dictée, de rédaction, de calcul, de dessin — épreuves de culture, un peu d'intelligence, mais pas d'aptitudes. Remarquons que les sujets de composition sont les mêmes dans Paris, quelle que soit la spécialisation du C. C. (enseignement général, commercial, industriel ou même professionnel ou ménager). Aucune épreuve d'aptitudes ne permet de diriger les élèves vers un C. C. plutôt que vers un autre. Il en est de même pour les écoles professionnelles. Enfin, parlons du concours des E. N. tel qu'il existe jusqu'alors (je préfère ne pas parler de celui qu'on nous préparait il y a quelque temps). On sait que depuis plusieurs années les épreuves de ce concours sont communes avec celle du Brevet élémentaire. Or, malgré son titre de Brevet de capacité d'enseignement, le Brevet élémentaire n'est rien autre chose qu'une épreuve de culture. Est-ce suffisant pour choisir en toute connaissance de cause les meilleurs élèves maîtres. Je ne le crois pas : il paraîtrait sans doute un peu puéril de rappeler que culture et aptitude à enseigner sont deux choses très différentes. Cependant il semble qu'on ait oublié cette vérité première en instituant le concours d'entrée à l'Ecole Normale. Certes le métier s'apprend (c'est la raison d'être des Ecoles Normales) — mais en partie seulement. On ne peut nier qu'un certain nombre de dons innés soient indispensables pour faire un bon instituteur, et aucune culture ne suppléera à leur absence.

Il me reste à dire un mot encore de l'orientation à l'intérieur du 2e degré. Si elle n'a pu être réalisée au seuil de celui-ci, certaines mesures ont l'intention de la créer au sein de ses établissements. J'ai déjà prouvé qu'elle n'existait pas pour les C. C. ; mais dans les E. P. S. après une première année d'enseignement général, les jeunes gens sont dirigés sur différentes sections : enseignement général, commercial, industriel, arts et métiers, etc... Mais ce qu'on sait mal sans doute, c'est que, trop souvent, le choix est laissé aux élèves dans l'ordre de classsement, sans tenir compte des aptitudes réelles qui se sont déclarées et pour lesquelles du reste manquent en général les éléments d'appréciation.

Les écoles purement professionnelles qui enseignent plusieurs métiers emploient le procédé même que nous venons de citer pour diriger leurs élèves dans les différentes voies qui s'ouvrent à eux. Nous devons à la vérité de dire que leur concours d'entrée est, parfois dans une certaine mesure, un examen d'aptitudes.

Les ponts, d'autre part, sont d'une intention très heureuse et doivent en principe corriger les erreurs de diagnostic qui ont précédé la spécialisation et l'orientation ainsi que les changements qui peuvent se produire dans le cours du développement mental des jeunes gens. Le malheur est que, dans la pratique, chacun des ordres d'enseignement conserve farouchement son indépendance. Nous ne citerons que deux expériences très souvent répétées et caractéristiques. Il arrive que d'excellents élèves de 1re année de C. C. veuillent passer dans une 2e année d'E. P. S. Les résultats sont presque toujours décevants. L'inverse est tout aussi vrai : les élèves d'E. P. S. de province venant habiter Paris et ne trouvant pas de place dans les E. P. S. parisiennes fréquentent nos C. C., ils sont totalement dépaysés et font de médiocres élèves. J'évite systématiquement de parler des élèves provenant des E. P. S. de Paris, car il s'agit presque toujours de mauvais élèves. D'autre part le concours des Bourses permet le passage des élèves du primaire dans le secondaire et vice-versa. C'est ainsi que le concours de 3e série (section secondaire) permet à des élèves de 1re année d'E. P. S. ou de C. C. d'entrer en 4e de lycée. Le cas s'est produit plusieurs fois à ma connaissance et a donné des résultats décevants avec des élèves cependant très bien doués. Enfin si nous en croyons un grand nombre de professeurs de lycée, l'orientation en 4e sert beaucoup plus a désencombrer les sections trop chargées au profit de sections insuffisamment fournies, qu'il ne permet aux élèves de se diriger vers la voie qui leur convient.

Les conséquences d'un tel état de chose sont fâcheuses pour les individus comme pour la société. Ce sont d'abord des valeurs mal utilisées comme ce C. qui, nettement destiné aux études supérieures, lesquelles le tentaient, tiraillé entre deux influences familiales différentes, perdit son temps pendant trois années de C. C., passa brillamment les Bourses de 5e série à 14 ans, suivit le cours

de seconde du lycée Henri-IV pendant quatre mois et se classa dans les premiers, revint au C. C. pour passer à 15 ans 1/2 le Brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur et le concours d'entrée à l'Ecole normale d'Auteuil, où il fut reçu dans un rang excellent, sans jamais avoir fourni un effort sérieux. Doué pour faire un brillant élève des enseignements secondaire et supérieur vers lesquels l'appelaient ses goûts, il fut destiné par ses parents à être instituteur.

C'est B., fils d'un industriel en travaux photographiques : premier sans effort au C. C. où il passe une année, il se maintient premier avec beaucoup de difficulté à l'école Estienne où il fait les quatre ans réglementaires dans la section de photogravure, car ses aptitudes manuelles et au dessin quoique réelles, sont cependant très inférieures aux aptitudes intellectuelles. A 15 ans 1/2, seul, sans préparation, il subit pour le plaisir les épreuves du brevet élémentaire et du brevet d'enseignement primaire supérieur et est reçu très brillamment. Ses aptitudes lui permettaient d'atteindre à la plus haute culture scientifique. Les parents avaient décidé qu'il ferait un photograveur pour apporter sa collaboration à la maison paternelle.

Ce sont ensuite des fourvoyés, avec tous les cas de ces élèves, attirés par le secondaire et qui lâchent, épuisés, en cours d'études. C'est le cas de ces jeunes gens qui, ayant suivi sans résultats appréciables les classes du cours complémentaire commercial, reviennent chez nous et doivent recommencer en 1re année d'enseignement général. C'est celui de ces élèves dirigés sur un cours d'enseignement professionnel dont un manque d'habileté manuelle trop grave les exclut.

Ce sont également — et c'est plus dangereux peut-être pour eux — ceux qui ont des aptitudes très médiocres, mais suffisantes avec un gros travail pour se maintenir dans un cours, ceux que j'appellerai les encombrants qui restent quatre ou cinq ans pour faire le travail normal de trois ans, pour qui on recommence les explications toujours deux ou trois fois, qui arrivent à décrocher leur cher brevet au troisième ou quatrième essai et qui, fiers de ce titre si chèrement gagné, partiront à la conquête du monde qui les repoussera froissés et meurtris. Ceux-là grossissent les rangs des classiques « ratés » dont le nombre, hélas ! s'accroît tous les jours.

Signalons encore l'armée sans cesse grandissante de nos jours des déficients mentaux, des instables qui, malgré le barrage des examens, arrivent à envahir nos cours et pour lesquels les classes spéciales d'arriérés ou d'anormaux seraient tout indiquées. Nous pouvons citer telle classe de 1re année de C. C. dans laquelle sur 37 élèves, 15 au moins sont intellectuellement insuffisants. 6 sont des paresseux physiologiques, 3 des minus habentes, 2 des agités presque dangereux. Et nous pouvons assurer que le concours d'entrée est extrêmement sérieux ! vanité des examens classiques !

(A suivre.)

R. Vauquelin,
Professeur à l'Ecole Lavoisier.

Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques (1)

Miss Mildred Creak (*Angleterre*). **Diagnostic et thérapeutique en matière d'éducation, en particulier en ce qui concerne les difficultés de lecture.**

Les mots « diagnostic » et « thérapeutique » rendent un son terriblement médical. Je tiens toutefois à mettre l'accent sur le diagnostic, car, sans lui, il n'y a pas de thérapeutique possible. Par thérapeutique des problèmes personnels, j'entends le traitement psychologique par un médecin psychologue expert dans la connaissance des neuroses ; et par enseignement thérapeutique ou de récupération, j'entends les méthodes s'appliquant plus spécialement au redressement des lacunes scolaires et indiquées en général par le psychologue pédagogue. Quant aux problèmes éducatifs, j'y vois les conditions permettant seules ou en liaison avec d'autres, d'assurer à l'enfant, de façon préventive, des progrès soutenus, et l'heureux aménagement de l'école qui permettra à celle-ci de tenir compte du déséquilibre affectif manifesté de temps à autre par tous les enfants. Cette définition implique un critère de normalité embrassant les deux aspects du progrès : social et scolaire. On vérifie en général que les difficultés dans l'une de ces

(1) Voir aussi dans le n° 125 l'article sur l'activité des Instituts médico-pédagogiques.

sphères sont liées à des difficultés inhérentes à l'autre, de telle sorte que les difficultés dans les études nous amènent à des problèmes de conduite et le déséquilibre affectif à une apparente stupidité ou à une résistance à l'égard de l'enseignement. L'estimation de l'aptitude potentielle du sujet et de sa puissance d'accommodation incombe dans la plupart des cas au jugement personnel de l'examinateur, appuyé sur les indications fournies par les tests. C'est une erreur de concevoir un quotient intellectuel qui serait diminué par les problèmes affectifs et valorisé par la psychothérapie. Il vaut mieux dire que, dans certaines conditions, dont la moins importante n'est pas l'attitude affective de l'enfant au cours de l'examen, les résultats d'un test, même aussi bien conçu que le Binet-Simon revisé, sont *plus* ou *moins* valables ; ce n'est pas le Q. I. qui est élevé ou abaissé, mais bien plutôt la façon de l'estimer qui présente une précision plus ou moins grande. Quant au maître, sa tâche se borne en général à constater qu'un enfant est désadapté et à juger si le cas exige un remède dépassant les ressources dont dispose l'école. Bien entendu, certaines écoles disposent de moyens dont d'autres ne disposent pas ; tout dépend du temps que l'on peut y consacrer à chaque cas particulier. Tous les enfants ayant de la peine à apprendre ne présentent pas des problèmes personnels, mais quand la lenteur constitue un problème personnel sous-jacent, ou une neurose, il est certain que le progrès dans les études en sera affecté.

Il conviendra peut-être de parler d'abord de l'enfant passif, asocial et renfermé, car c'est celui dont on s'aperçoit en général le moins, surtout dans les écoles à classes « nombreuses ». Il cause peu de dérangement en classe; au maître, il apparaît comme celui qui « pourrait faire mieux », qui se désintéresse volontairement, si l'on peut dire, de la vie de l'école, aussi bien en classe qu'au jeu. Il a peu d'amis et, bien qu'il suive la masse et désire souvent ardemment s'y trouver mêlé, ceci ne prouve rien, sinon que tout intérêt actif lui fait défaut. L'impression de paresse est accrue par l'absence de tout progrès dans l'étude et comme il lui arrive à certaines occasions de se montrer brillant, on est conduit à admettre qu'il est négligent de parti délibéré. Il arrive que la vie imaginative de ces enfants-là soit riche et impérative, de telle sorte que leur intérêt ne se porte pas aux choses de l'école et développe à côté d'elle une vie compensatrice qui remplace les intérêts de la sociabilité actuelle, si peu développés.

Si je choisis particulièrement le problème de la lecture, c'est qu'il se présente quotidiennement ; en outre, on y rencontre des cas qui n'ont entre eux rien de commun, sinon la difficulté à apprendre à lire. Les cas de ce genre sont fréquents en Angleterre et aux Etats-Unis, rares en Allemagne, très rares, je crois, en France. Affaire de langues ou de méthodes d'enseignement ? Ils sont plus fréquents, comme aussi les difficultés de langage, chez les garçons que chez les fillettes. On rencontre des cas familiaux et héréditaires. Une forte proportion de ces cas sont gauchers, sinon manuellement, du moins de par leur préférence à se servir de l'œil gauche. Ils sont plutôt instables, maladroits, ont peu le sens du rythme ; ils ne sont généralement pas arriérés, mais lents à apprendre à coordonner et à contrôler leurs mouvements. Malgré cela, ces enfants sont pourtant souvent de bons artisans. Il est possible qu'ils aient le sens de la discrimination auditive peu développé. Il faut rappeler à cet égard les liens étroits qui existent en général entre l'audition et l'acquisition du langage.

On rencontre des difficultés à lire à tous les niveaux d'intelligence. Le genre d'erreurs commises par ceux qui présentent des lacunes de lecture a été analysé par le moyen de statistiques et celles-ci ont révélé certaines corrélations intéressantes. Quoique les inversions fréquentes de mots et les images en miroir de certaines lettres frappent davantage, on peut admettre que ce genre d'erreurs est particulier à la plupart des enfants qui en sont au premier stade, et que c'est leur persistance plutôt que leur apparition occasionnelle qui mérite de retenir l'attention. Ces faits ont été notés par tous les chercheurs, mais on leur a attribué une importance très variée. Les neurologistes qui ont tenté de combiner ces faits en une seule théorie capable de couvrir tous les cas, n'y sont pas parvenus ; ils n'ont pas davantage su montrer quelles régions du cerveau entrent en ligne de compte. Il est peu probable qu'on parvienne jamais à établir une pathologie précise, car presque tous les cas débordent les théories et se rencontrent même quelquefois chez les enfants au développement normal. Y a-t-il là, dès lors, le signe de fonctions ralenties et de lacunes de développement se manifestant en liaison avec diverses sortes de carences ? Ou s'agit-il d'une difficulté inhérente dont nous ne sommes pas en mesure de déterminer la nature? J'ai l'impression que nous n'avons pas affaire à un élément simple, mais peut-être bien à une tendance innée qui s'extériorise par des voies diverses. A l'une des extrémités de la série on rencontre les cas très rares appelés jadis cécité congénitale aux mots: des enfants

bien doués intellectuellement et présentant une attitude normale à l'égard du travail scolaire, présentent une difficulté insurmontable à apprendre à lire. A l'autre extrémité, voici les cas où des problèmes personnels et une mauvaise adaptation font obstacle à l'un des efforts les plus importants que fait l'enfant pour progresser, celui qui consiste à apprendre à lire. Entre deux, on rencontre tous ces enfants mal adaptés, peu doués ou mal éduqués, qui viennent se heurter aux mêmes obstacles.

Pour le thérapeute, le facteur de tous le plus important est l'attitude de l'enfant, et c'est de ce côté qu'il (ou elle) se tournera, plutôt que vers tel ou tel remède spécial. Une des éducatrices qui, entre toutes celles que je connais, a obtenu les plus beaux succès dans le domaine de la récupération, m'a dit un jour : « J'ai la conviction que je pourrais enseigner à lire à un rhinocéros. » Et ce qui lui serait de beaucoup le plus utile dans cette œuvre, vis-à-vis du rhinocéros, ce serait précisément la conviction même de ce pouvoir.

Je crains, par un exposé aussi bref, d'avoir contribué à rendre mon sujet plus confus, au lieu d'avoir éclairé les différentes faces du problème. Mon seul mérite, dans ce cas, est d'avoir confirmé l'urgence de recherches plus approfondies en ce domaine. Un point toutefois demeure clair : laissés sans traitement, ces sortes d'enfants deviennent des éléments nocifs pour eux-mêmes et pour l'école ; si, par contre, on leur applique un traitement approprié dès le début, il existe peu de cas qui présentent des résultats aussi encourageants.

Dr L. Goldscheider (Pologne). **Travail psychologique dans les écoles polonaises.**

L'Etat et les organisations privées ont institué des centres d'orientation pédagogique sur une grande échelle et sur toute la surface de la Pologne ; et ceci plus, je crois bien, que dans aucun pays de l'Europe occidentale, car le besoin s'en faisait sentir ici plus que partout ailleurs. Rappelez-vous que notre pays a servi de champ de bataille durant plus de sept ans. En outre, la Pologne est, pour les 70 %, un pays agricole, souffrant de la crise agricole mondiale plus que les autres pays.

Il y a une année et demie, nous avons eu notre premier congrès régional de psychologie scolaire. On y établit le bilan de ce qui avait été fait et le programme de ce qu'il y avait à faire à l'avenir. Nous avons distingué nettement les buts incombant aux psychologues scolaires, aux cliniques d'orientation pédagogique et aux psychologues de districts.

A. En quoi doit consister le rôle des psychologues scolaires ? Dans certains pays, on admet généralement que le psychologue scolaire doit être un maître plus compétent que ses collègues en matière de tests et venant apporter à ceux-ci son appui en testant les intelligences, les connaissances, etc. En Pologne, nous nous faisons de son rôle une idée différente. Nous nous proposons d'affecter à chaque école secondaire un psychologue entièrement compétent, préparé par des études de psychologie complètes à l'université et ayant plusieurs années de pratique comme maître aussi bien que comme travailleur dans une clinique d'orientation pédagogique. Son devoir sera de consacrer tout son temps au travail psychologique de l'école, sans enseigner aucun sujet. Ceci non seulement par manque de temps, mais pour un motif psychologique. Les enfants apportent plus de confiance au psychologue s'il est dispensé de toute tâche incombant à un maître : assigner par exemple des rangs aux élèves dans la classe, attribuer des récompenses, punir, etc. Le psychologue scolaire a pour devoir de connaître tous les élèves, de les observer dans leurs jeux et leurs passe-temps, de les assister dans leurs études, etc. C'est à l'école qu'il réunit les données les meilleures qui lui permettront d'être le conseiller par excellence du corps enseignant pour tous les cas où un appui psychologique qualifié est requis.

A l'occasion, il lui incombera de tester les élèves pour leurs examens d'admission ou dans les cas où l'on soupçonne quelque arriération mentale, mais son rôle principal consistera à apporter son aide à ses collègues dans tous les cas difficiles exigeant diagnostic et traitement.

Nous avons actuellement en Pologne plus de vingt psychologues de ce genre, dans des écoles publiques aussi bien que dans des écoles privées. Le statut des écoles secondaires prévoit un psychologue scolaire pour chaque école.

B. Le psychologue scolaire est en relation étroite avec la clinique d'orientation pédagogique. Sans doute chaque psychologue scolaire est compétent pour traiter les cas différents ; mais il a tant à faire et se trouve en présence de tant de cas spéciaux qu'il est obligé d'en envoyer certains à une clinique possédant un personnel qualifié de psychologues, de médecins et de travailleurs sociaux.

Nous avons en Pologne trois sortes de cliniques pour l'enfance :

1. Cliniques d'orientation professionnelle auxquelles incombe la tâche de déceler les aptitudes des enfants pour toute sorte de

profession avec l'aide des méthodes de la technopsychologie.

2. Cliniques d'orientation pédagogique qui, comme en Angleterre, s'occupent de traiter les cas difficiles de toute espèce.

3. Cliniques spécialisées. A ce propos, je voudrais insister sur nos cliniques travaillant en corrélation avec les tribunaux pour enfants. Avant d'être jugés, les adolescents sont envoyés à la clinique. Le résultat des recherches auxquelles on y procède (médicales, sociales, psychologiques) exerce souvent une influence sur le destin ultérieur du coupable. J'ajoute que les travailleurs de ces cliniques sont souvent appelés au tribunal en qualité de témoins.

On trouvera un exposé sur nos cliniques dans le premier chapitre de l'opuscule (on peut l'obtenir gratuitement en anglais) sur l'éducation en Pologne.

C. Le rôle le plus important appartient au psychologue de district dont les autorités scolaires du district utilisent le concours. Nous avons en Pologne deux de ces psychologues, l'un à Varsovie, l'autre en Silésie. Comme il a sous son contrôle de 2 à 300.000 enfants, il ne lui serait pas possible de procéder à des tests individuels ; tests et traitements sont l'affaire des psychologues scolaires. L'action du psychologue de district s'exerce sur tous les programmes scolaires et sur le travail des psychologues scolaires de son district ; il organise les tests d'examen destinés à sélectionner les écoliers pour leur passage dans les écoles supérieures ; il standardise les tests, etc. Son rôle est analogue, je crois, à celui du professeur Burt au *London County Council*.

En outre, le psychologue de district doit :

1. Sélectionner les déficients mentaux à diriger vers les écoles spéciales ;

2. Tenter d'éliminer les malentendus qui peuvent surgir entre maîtres, cliniques, psychologues et parents. Nous n'entrerons pas ici dans les détails.

Si, en Pologne, ces conflits ont existé et existent encore, la faute en incombe indubitablement aux deux parties en présence. Il est vrai : il existe certains psychologues qui malheureusement ont réussi à se rendre odieux aux maîtres par leurs airs de supériorité ; dans la plupart des cas toutefois, il s'agit là de personnages qui n'ont jamais été maîtres eux-mêmes dans des écoles. Par ailleurs les maîtres devraient connaître le travail des psychologues et celui des cliniques, afin d'apprécier leur importance, afin de collaborer avec le psychologue et le médecin scolaires.

Le psychologue de district organise également des conférences d'information, des cours et des voyages d'études pour maîtres, afin de prévenir ces malentendus. Enfin il organise la propagande parmi les parents, afin de leur faire connaître les méthodes d'éducation qu'il faut appliquer.

Qui sait si nous aurions encore besoin de cliniques pour enfants, si nous possédions assez de cliniques pour maîtres, pour parents et pour psychologues ?...

Pour finir, je voudrais proposer la création d'un centre d'échanges international en matière d'expériences et d'expérimentation faites dans les cliniques d'orientation pédagogique de tous pays, ceci afin que chacun puisse être tenu au courant des méthodes nouvelles et afin que les possibilités accrues qui en résulteront se répercutent sur notre œuvre.

Dr Omar (Egypte). **La Clinique médico-psychologique en Egypte.**

Origine de notre clinique.

1. Il y a cinq ans on a créé, à l'Institut d'Education de Gizeh, en Egypte, une école expérimentale dans le but d'expérimenter les nouvelles méthodes d'éducation.

L'attention portée sur ces enfants individuellement a fait surgir différents problèmes ; les cas difficiles ont été soumis au corps enseignant de l'Institut en tant que formé de spécialistes de l'enseignement. Ces problèmes nous ont obligés à examiner sérieusement le traitement qu'il serait nécessaire d'appliquer à ces enfants infortunés pour les ramener à l'état normal. Ces réflexions ont conduit à l'établissement d'une première clinique et plusieurs membres du corps enseignant, spécialistes de leurs branches respectives, ont collaborer à former un centre pour l'étude de ces cas.

2. Le travail volontaire forma la base de cette clinique : chaque membre du personnel dirigeant y jouait le rôle qui lui incombait, de telle sorte que l'unité s'est réalisée entre les apports du psychiatre, du psychologue et de l'éducateur.

2. Le nombre des cas s'est accru peu à peu ; les efforts demandés au personnel devinrent excessifs ; mais en même temps d'autres membres de l'Institut ont manifesté de l'intérêt pour le travail de la clinique et ont offert leur concours, chacun selon sa spécialité. On a dès lors systématisé le travail et deux sections ont été établies. Les cas provenaient pour la plupart de l'école expérimentale ; quelques-uns aussi d'autres écoles.

4. La plupart concernaient de l'arriération scolaire. On note aussi des cas de désordre, de malpropreté, d'enurésie, de paresse, de

peur de l'obscurité, d'obstination, de tempérament violent, de mensonge prémédité, d'inappétence. Dans certains cas, des diathèses physiques étaient associées aux anomalies psychiques et il est arrivé que plusieurs facteurs différents ont coincidé. Par exemple, des cas de paresse et d'arriération se sont montrés liés à du lymphatisme thyroïdien, à des adénoïdes, à de l'épanchement biliaire, à de l'ankylose, ou dus à de la surdité ou à une mauvaise vue. Mensonge et vol, liés à de l'arriération.

5. Nous basons en général le traitement sur les méthodes reconnues comme efficaces en Angleterre et aux Etats-Unis. Il est un point toutefois qu'il faut souligner et qui concerne le rôle de l'infirmière sociale dans le traitement. Nous avons toujours éprouvé de la difficulté à interroger les parents, et surtout les mères, à la clinique. C'est pourquoi, dans chaque cas, l'infirmière visiteuse doit se rendre au domicile, en possession de la plainte et du rapport fournis par l'école. A son tour, le rapport de l'infirmière visiteuse joue son rôle dans le diagnostic et le traitement du cas. Ceci, je crois, est différent de ce qui se fait ailleurs dans les cliniques.

Un autre point à signaler est l'adaptation de l'enfant. Nous préférons toujours que cette adaptation se fasse dans le milieu normal de l'enfant, là où se sont produites les difficultés. Nous tentons de le traiter et de le corriger de sa faute sociale, physique ou psychologique de telle sorte qu'il se réadapte lui-même à son milieu ; nous sommes presque sûrs alors qu'il n'y aura pas de rechute.

6. J'ose ajouter que nous avons obtenu certains succès qui ont été duement reconnus par les maîtres et par les parents, et qui nous ont valu leur reconnaissance et leur appui.

Ce qui précède suffit à donner une vue d'ensemble de notre clinique. Une question se pose toutefois : vaut-il mieux rattacher une clinique de ce genre à un hôpital ou à un institut pédagogique, comme c'est le cas pour la nôtre ?

1. Le cours de psychologie à l'Ecole de Médecine ne suffit pas à rendre le médecin apte à traiter un malade ; mais il est assez bon en tant qu'information générale.

2. Rattachée à l'hôpital, la clinique serait orientée vers le diagnostic, plutôt que vers le traitement. Le traitement de nos malades exige une intervention éducative et psychothérapique régulière que l'hôpital n'est pas à même d'assurer.

3. Comme l'examen ne présente pas de difficulté, on peut y procéder facilement dans quelque hôpital que ce soit.

4. La plupart des cas sont d'ordre psychologique.

Quant à la clinique rattachée à notre Institut, nous pensons qu'il est à tous égards plus indiqué qu'elle soit considérée comme une section de cet Institut. En effet :

1. L'Institut peut facilement collaborer avec la clinique, car tout le personnel médico-pédagogique de la clinique se compose de psychiatres.

2. Notre Institut pédagogique est sans cesse en rapport avec les écoles primaires et secondaires dans le but d'apporter aux candidats en pédagogie son appui dans la pratique de l'enseignement. Ceci facilite le dépistage et le traitement des cas difficiles.

3. Les difficultés se produisent dans certains cas à l'école même, et le maître est dès lors le tout premier dont on recueillera le témoignage.

4. Les étudiants en pédagogie attachés à notre Institut pédagogique ont là une bonne occasion de s'initier à l'hygiène mentale, ainsi qu'à la pédagogie et à la psychologie médicales. Ceci permettra, croyons-nous, à l'étudiant de connaître l'enfant anormal ; sa collaboration pratique à la clinique rendra des services ; et plus tard encore il pourra lui apporter son concours.

Il me semble que, de façon indirecte, le maître est un des éléments les plus importants de la clinique.

Avenir de notre clinique.

Elle constituera :

1. Un centre d'adaptation pour les enfants anormaux ;

2. Un centre de recherches pour problèmes d'éducation concernant les enfants normaux ;

3. Un moyen d'éducation pour les parents d'enfants malades et un lien entre le foyer et l'école ;

4. Un centre pour former le personnel futur des cliniques infantiles.

Chronique française

Le chômage et la sous-alimentation des enfants.

Le chômage, l'accroissement des dépenses de guerre ont entraîné à leur suite toute une série de conséquences parmi lesquelles il faut tout d'abord noter la sous-alimentation des enfants.

« Il y a quelques mois, écrit Jean Wintsch, Mme Moll-Weiss fit à l'Académie des Sciences morales et politiques, une communication sur la sous-alimentation des écoliers de certains quartiers de Paris. Dans les IVe, XIIe, XIIIe, XIVe et XVe arrondissements, 20 à 30 % des enfants sont nettement en état de déficience physique ; dans le XIe, la proportion dépasse 30 % et dans le XXe elle atteint 60 % des écoliers. Dans le XIIIe, par exemple, sur 270 enfants profitant de la cantine, le tiers n'a que le repas que celle-ci leur offre, pour toute nourriture au cours de la journée.

Le problème de la carence alimentaire n'est pas un accident local, car en Suisse il se pose également. » (*Plus Loin*, novembre 1936.)

Il se pose également en Allemagne, ainsi que l'a signalé le docteur Jeudon dans la Revue de Vulgarisation clinique et thérapeutique des Sciences Médicales. La crise économique et l'effort hitlérien consacré à la préparation guerrière y ont aggravé, plus qu'ailleurs encore, la sous-alimentation des enfants.

C'est un mal général qui ne paraît pas s'atténuer.

La sous-alimentation entraîne la moindre résistance des enfants devant les épidémies, l'augmentation des instables, des nerveux, des coléreux, des lymphatiques, ainsi que le fait remarquer D. Dupuis dans *L'Ecole des Petits* (30-1-1937). Cette directrice d'Ecole maternelle, et Bouraillon dans *L'Ecole Maternelle française* (mars 1937) s'efforcent d'y trouver des remèdes. Il ne s'agit en réalité que de palliatifs, et l'effort accaparé par les énormes dépenses militaires actuelles, s'il résorbe une partie du chômage, n'est pas non plus un remède. Le remède est sans nul doute dans une meilleure répartition de l'effort humain. Le travail des hommes devrait être consacré aux besoins des hommes, et les besoins d'éducation, d'enseignement, d'organisation des loisirs sont grands, plus grands certes que le besoin de guerre.

Le chômage, les bouleversements sociaux et l'Ecole.

Le chômage n'a pas été sans influence sur les bouleversements sociaux. Le fascisme italien lui semble dû en grande partie, Hitler a recruté ses nazis surtout parmi les jeunes chômeurs. Mais si, en France, les partisans de l'autocratie — Croix de feu, puis membres de la Solidarité française — ont aussi trouvé des adeptes parmi les chômeurs, la majorité de ceux-ci s'est montrée favorable à la formation démocratique du Front populaire.

Les élections ayant porté au pouvoir un gouvernement de Front populaire, ce gouvernement a voté tout d'abord la *prolongation de la scolarité* jusqu'à quatorze ans. Le moment choisi était en un sens favorable car déjà, faute de travail, de nombreux enfants continuaient de fréquenter l'école après treize ans. D'un autre côté cette prolongation de la scolarité avait pour résultat le surpeuplement de nombreuses classes ; il devenait nécessaire de bâtir de nouvelles écoles et d'augmenter le personnel enseignant d'où un accroissement de dépenses en un temps où la situation budgétaire était nettement déficitaire.

Voter la prolongation de la scolarité est une chose, la faire appliquer et l'organiser est autre chose. Il semble bien que les difficultés sont encore loin d'être résolues (*Ecole Emancipée*, 20 sept. 1936 ; *Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine*, 25 décembre 1936 ; *Journal des Instituteurs*, 13 mars 1937, etc.).

Le 2 mars 1937 le Gouvernement approuvait un projet de loi, présenté par le ministre de l'Education nationale, sur la réforme de l'enseignement. Ce projet, qui sera soumis à la Chambre des députés, a pour but *la réalisation de l'Ecole unique*. C'est un projet *démocratique et un essai de mise en ordre*.

Au lendemain de la guerre, l'anarchie de nos divers enseignements, du primaire, du secondaire et du technique, fut dénoncée assez bruyamment par les Compagnons, par Zoretti dans son ouvrage Education, par Léon Brunschvicg dans « Un ministère de l'Education nationale » et par divers auteurs. Les projets des Compagnons, de la Commission de l'Ecole unique, de M. Lapie, de M. Ducos, de M. de Monzie, soulevèrent de nombreuses objections, il en sera sans doute de même de celui de M. Jean Zay qui a ce-

pendant beaucoup plus de chances d'aboutir.

Examinons quelques-unes des questions soulevées par les réformes faites ou projetées.

Comment sera aménagée la septième année de scolarité ? (13 à 14 ans.)

Tout d'abord il semble bien qu'on ne veut pas ajouter d'études nouvelles : les programmes d'études — et surtout les manuels scolaires — étaient trop ambitieux, ils se trouveront répartis sur sept années au lieu de six. On ajoutera cependant : culture physique et jeux d'une part ; travaux manuels d'autre part. Ces travaux manuels seront toujours conçus « comme un moyen de culture de l'intelligence et non comme une préparation prématurée à une profession spécialisée ».

Mais si le Ministre de l'Education nationale a écrit à ce sujet une fort belle circulaire (30 octobre 1936), il ne semble pas que les difficultés soient résolues : les crédits manquent pour le matériel de travaux manuels ; les maîtres ne sont sans doute pas toujours bien adaptés à ces nouvelles tâches ; enfin, dans les milieux ruraux surtout, l'établissement de classes de scolarité prolongée — pour les enfants possédant le certificat d'études primaires élémentaires, *d'une part*, pour les enfants ne possédant pas ce diplôme, *d'autre part* — se heurte à de nombreux obstacles.

Mais que va devenir le certificat d'études primaires élémentaires ?

Rappelons d'abord les critiques — justifiées, mais qui valent pour la plupart des examens, de notre ami Hulin dans *L'Ecole Nouvelle*. Piéron dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* (octobre 1936), qualifie le C. E. P. E. d'examen « bâtard », dont on ne sait s'il est destiné « à contrôler des connaissances ou à vérifier des aptitudes ».

Mais les parents des élèves et la plupart des instituteurs sont hostiles à la suppression de cet examen, que le Ministre conserve, dans son projet. L'article 6 du projet ministériel précise que « ce diplôme est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants ayant douze ans révolus au 31 décembre de l'année où ils subissent l'examen. Toutefois pourront être autorisés à s'y présenter un an plus tôt les élèves susceptibles d'entrer dans l'enseignement du second degré ». Cette dernière phrase est une conséquence de l'article 8 du même projet : « L'enseignement public du second degré est gratuit. Il est exclusivement réservé aux enfants pourvus du certificat d'études primaires élémentaires. »

Il est évident que le Ministre a essayé de donner satisfaction à la plus grosse majorité possible. Les adversaires de notre organisation anarchique trouvent de multiples sujets de satisfaction dans son projet : l'enseignement secondaire ne commencera pas aussi tôt que le primaire, celui-ci ne se prolongera pas outre mesure (les Ecoles primaires supérieures seront rattachées à l'enseignement secondaire, etc.).

Les démocrates notent avec plaisir la gratuité de l'enseignement secondaire, réservé à une élite intellectuelle. Les instituteurs conservent un examen auquel beaucoup tiennent. Les maîtres de l'enseignement secondaire voient l'âge de l'examen abaissé pour ceux qui désirent poursuivre les études secondaires.

A vrai dire, ni les maîtres secondaires, ni les maîtres primaires ne sont tout à fait satisfaits.

Les instituteurs désirent conserver le certificat d'études primaires élémentaires — et non point les deux certificats d'études existant actuellement — comme *examen de fin d'études* auquel pourraient se présenter les enfants ayant treize ans révolus au 31 décembre de l'année où ils subissent l'examen. Ils voudraient donc que l'âge de l'examen soit retardé d'une année. Ils admettent bien la nécessité d'un *examen de passage, de sélection*, pour les enfants se destinant à l'enseignement du second degré, mais, disent-ils, cet examen ne devrait pas s'appeler certificat d'études, il n'intéresse que la minorité des enfants qui désirent poursuivre leurs études secondaires, si on y présente d'autres enfants « on aura de la peine, ensuite, à obtenir d'eux un travail sérieux et une fréquentation assidue... Nous ne voulons subordonner ni la majorité de nos élèves et leurs maîtres, ni le rythme de notre enseignement populaire aux convenances de la minorité qui désire nous quitter de bonne heure pour les établissements du second degré » écrit M. Kuhn. (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 20 mars 1937.)

Les maîtres de l'enseignement secondaire ont d'autres préoccupations : ce qui leur importe, c'est non seulement que l'examen de passage se fasse assez tôt mais aussi qu'il soit *un examen d'aptitudes et permette de sélectionner les meilleurs*. Les membres de l'enseignement primaire ne s'opposeront certes pas à ces souhaits et même nous voyons l'un d'eux écrire : « Je voudrais... que les jurys d'examen comprissent des professeurs du deuxième degré en nombre

au moins égal aux maîtres du premier degré. » (*Journal des Instituteurs*, 3 avril 1937.)

Sélection et orientation professionnelle.

L'une des nouveautés du projet ministériel et celle qui soulèvera le moins de critiques, du côté des maîtres tout au moins, c'est la place faite à l'orientation professionnelle :

« Art. 9. — L'enseignement du second degré commence par une année d'études dans une classe d'orientation.

Art. 10. — Après l'année d'orientation, l'enseignement du second degré est donné dans trois sections : classique, moderne, technique.

La répartition des élèves dans les différentes sections se fait, compte tenu du désir des familles et de l'intérêt général, d'après le goût et les aptitudes décelés dans la classe d'orientation et éventuellement dans les classes suivantes.

En vue de cette orientation, les organismes compétents (bureau universitaire de statistique, office d'orientation professionnelle) rassembleront et publieront périodiquement tous renseignements utiles sur les carrières ou les débouchés. »

Le danger serait une trop grande hâte dans l'application de cette réforme.

Formation des maîtres du premier degré.

Citons d'abord les articles 16 et 17 du projet :

« Art. 16. — Dans les écoles primaires, nul ne peut exercer les fonctions de directeur ou de directrice, d'instituteur ou d'institutrice, ni être chargé d'une classe sans être pourvu du baccalauréat.

« Art. 17. — Les candidats aux fonctions d'enseignement dans les écoles publiques du premier degré reçoivent obligatoirement une formation professionnelle dans les écoles normales primaires. Ces études sont sanctionnées par un certificat d'aptitude pédagogique. »

Le projet ne précise pas de quel baccalauréat il s'agit : classique ? moderne ? technique ?

Tel quel ce projet soulèvera un assez grand nombre d'objections. Trop d'intérêts, de traditions, d'aspirations sont en conflit et le problème est fort complexe aussi risque-t-on d'aboutir à une série de fâcheux compromis.

Pour y voir plus clair reportons-nous en arrière d'une bonne cinquantaine d'année. « A 15 ou 16 ans, quelquefois plus tard, l'instituteur de leur commune les présentait à l'école normale, souvent même ils prenaient leur brevet à l'école de leur village et entraient directement dans l'enseignement. Ils étaient nommés instituteurs dans quelque campagne où ils passaient la plus grande partie de leur carrière. Ils étaient vraiment des paysans... Ils exerçaient dans le pays une grande influence, non seulement comme instituteurs, ... mais plus encore peut-être par leur fonction de secrétaire de mairie. » Vingt ans plus tard : « A douze ou treize ans, après avoir obtenu son certificat d'études, le bon élève de l'école primaire qui veut devenir instituteur quitte sa petite classe pour aller à l'école primaire supérieure... ces enfants sont instruits comme s'ils étaient tous destinés à devenir des savants ou des amateurs. » Puis suit l'enseignement des Ecoles normales primaires qui « n'est pas fait pour corriger les grandes erreurs de l'enseignement primaire supérieur ». Nous empruntons ces détails à l'ouvrage si intéressant de **M. T. Laurin** : *L'Ecole rurale et la Profession agricole.*

Cependant : « A l'heure actuelle, il y a dans notre personnel d'instituteurs des intelligences vives qui auraient pu accéder à des fonctions bien plus hautes si les circonstances le leur eussent permis. Ce sont ces bons sujets qui donnent au corps enseignant de nos écoles primaires un éclat particulier que des étrangers se sont plu à reconnaître » (F. Raynal. *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 3 avril 1937).

En serait-il de même au cas ou le projet ministériel serait appliqué ? F. Raynal ne le pense pas : « Je crains que leur qualité intellectuelle vienne à baisser, parce que, seuls, les *bacheliers médiocres*, par impuissance à viser plus haut, se rabattront par dépit sur une carrière mal rétribuée qui requiert beaucoup de dévouement et qui est presque un apostolat. »

Par ailleurs les adversaires du baccalauréat — défenseurs du Brevet supérieur, condamné à disparaître dans le projet ministériel — trouvent que les chiffres ont du bon et tirent la leçon de divers concours : pour l'emploi de surnuméraire aux P. T. T. (*Journal des Instituteurs*, 13 mars 1937) ; pour l'emploi de rédacteurs à la Préfecture de Bordeaux, pour un emploi d'Inspecteur départemental des fraudes (*Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine*, 1er octobre 1936), concours où tous les Brevets supérieurs furent reçus alors qu'échouaient de nombreux bacheliers et licenciés.

Ces chiffres prouvent tout au plus qu'attirés par des traitements supérieurs, des membres de l'enseignement primaire s'en évadent. Le remède n'en est pas dans un re-

tour à la préparation d'autrefois — comme l'aurait voulu Laurin — ni dans le maintien de la situation actuelle, comme d'autres le désirent, mais dans une amélioration de la situation matérielle et morale, des Instituteurs et Institutrices primaires.

La Fédération générale de l'Enseignement, non sans quelques hésitations, paraît être d'accord, dans l'ensemble, avec le Ministre qui semble lui-même s'être inspiré des projets précédents de cette Fédération et des résolutions de la IVe Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, 1935.

Nous eussions, pour notre part, préféré voir le Ministre s'inspirer des vues toutes différentes exposées par Ferrière sous le titre : L'Ecole active et la préparation des Educateurs (*Education*, janvier 1937) : « ... de seize à dix-huit ans, la formation professionnelle doit se faire mi-partie théorique et mi-partie pratique, dans des écoles modèles de tous les degrés, par le moyen de stages où prédomine le contact avec la réalité concrète : choses, enfants et maîtres pratiquants. Une culture universitaire, qui élargisse la vision scientifique, morale, sociale et philosophique et permette l'approfondissement des aptitudes prédominantes, viendrait couronner ces études spécialisées, de dix-neuf à vingt et un ans ou, si possible, plus longtemps. »

Il nous semble que dans le projet ministériel les fondations (la formation professionnelle) viennent après la toiture de l'édifice. Par formation professionnelle nous n'entendons pas seulement les études, pratiques et théoriques, de psychologie et de pédagogie mais aussi celles qui permettraient d'approfondir les notions qui doivent être enseignées à l'école primaire : les jeunes maîtres ont sans doute fait de bonnes études en sciences naturelles mais se sont-ils préparés le mieux possible à répondre aux questions que pourraient leur poser des enfants au cours d'une promenade scolaire dans la campagne ? ils ont étendu leurs connaissances mathématiques, mais un professeur de mathématiques leur a-t-il fait approfondir les notions les plus élémentaires, celle de nombre, par exemple ? un professeur de psychologie et de pédagogie a-t-il repris cette question à son point de vue, étudiant avec eux, par exemple, le rôle de l'affectivité et de la perception dans l'acquisition de la notion ? etc., etc. De telles études, qui prendraient la future profession comme centre d'intérêt, assureraient aux études de culture des fondations solides. Il n'y aurait point d'ailleurs formation professionnelle puis culture, mais d'abord formation professionnelle générale alliée à une culture professionnelle et ensuite, parallèlement, formation professionnelle plus ou moins spécialisée et culture générale.

Différenciation. Concentration. Loi du progrès.

Nous venons de parler d'une formation professionnelle plus ou moins spécialisée. Cette spécialisation qui est une différenciation peut se faire de diverses façons suivant que l'on recherche l'adaptation au milieu, l'adaptation aux enfants, l'adaptation à la matière d'enseignement.

L'adaptation au milieu, et plus particulièrement la différenciation : instituteurs ruraux et instituteurs de villes, fut proposée en 1918 par M. Lapie. Elle a été reprise sous une autre forme par M. de Monicault. Les projets assez mal étudiés se heurtèrent à des difficultés d'application et aussi à l'hostilité du personnel enseignant qui craignait que cette division ne devienne une cause de faiblesse pour les organisations syndicales ou corporatives.

L'adaptation aux enfants se fait petit à petit. Si on remonte en arrière d'une dizaine d'années on remarque que les mêmes études, les mêmes diplômes ouvraient toutes les portes de l'enseignement primaire. Voici quelques années il fut créé une mention à l'usage des jeunes filles se destinant à l'enseignement dans les écoles maternelles, et une première différenciation s'est ainsi introduite dans la préparation des maîtres.

Mais cette différenciation créa un besoin de liaison, de coordination, *de concentration* dont nous trouvons actuellement l'écho dans toutes les revues scolaires mais plus particulièrement dans *L'Ecole Maternelle française* (deux articles consacrés à « La liaison de l'Ecole Maternelle à l'Ecole Primaire » dans le seul numéro de février 1937) et dans *L'Ecole des Petits*.

Après les petits, les anormaux. « Le Directeur de l'Enseignement primaire en plein accord avec Mme Brunschvicg, sous-secrétaire d'Etat à l'Education nationale, a organisé un stage de deux mois pour la formation des maîtres pour les classes de perfectionnement à créer. » (*L'Ecole Maternelle française*, février 1937.)

L'adaptation à la matière d'enseignement se fait depuis de nombreuses années, on en a même quelque peu abusé dans certains établissements d'enseignement secondaire. Les spécialistes des matières d'enseignement tiraillent les élèves en tous sens, ce sont les principaux responsables du surmenage des élèves et de la surcharge des programmes. Avec des jeunes gens et des jeunes filles,

dont la mentalité diffère peu de la nôtre, il importe moins que le professeur soit psychologue, il importe plus qu'il connaisse bien ce qu'il doit enseigner et la spécialisation des maîtres en professeurs de lettres, de sciences, etc., s'impose. Mais cette **différenciation** *n'est un progrès que si elle est accompagnée d'une* **concentration** qui assure « L'union et la continuité dans notre enseignement », ainsi que le montre une étude parue dans *Le Trait d'Union* (nos 1 et 2, 1936).

Cette adaptation à la matière d'enseignement est généralement assez poussée et n'offrirait que peu d'avantages si on l'appliquait à l'enseignement primaire, ailleurs que dans des écoles expérimentales et sauf peut-être aussi à certains enseignements tels que la musique et la gymnastique pour lesquels on peut, avec *Plus Loin*, admettre des « instituteurs itinérants ayant une dizaine d'écoles dans leur circuit ».

On hâterait sans doute le progrès de l'organisation de l'Education si on se rendait compte de la marche du progrès vers une différenciation et une concentration croissantes et si on observait ce qui se passe à côté. L'évolution médicale peut nous fournir d'utiles suggestions. « La médecine a évolué. Son progrès consiste essentiellement dans l'établissement d'un diagnostic de plus en plus précoce, ce qui permet la possibilité d'un traitement plus prompt et plus efficace. Ce progrès... nécessite des techniciens spécialisés dans chaque technique nouvelle, dans chaque technique particulière. ... Le praticien a à chaque instant besoin de la collaboration des spécialistes pour préciser un diagnostic. Le médecin, qu'il soit spécialiste ou praticien, ne peut plus travailler seul. » (M. Pierrot, *Plus Loin*, octobre 1936.)

Et le Dr Trenga constate lui aussi : « L'individualisme médical qui, ... caractérisait la médecine, se mue, de plus en plus, en une sorte de collectivisme, créateur de taylorisation, de standardisation de la médecine. Evolution que nous n'avons pas le droit de blâmer ou d'encenser, mais que nous devons enregistrer comme fatale. Bientôt, il se peut qu'il y ait des ouvriers médicaux, employés chacun selon ses capacités physiques, intellectuelles et techniques, dans un compartiment médical spécialisé. » (*Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, janvier-février 1937.)

Une évolution de ce genre commence dans l'enseignement. Elle serait hâtée s'il était créé des écoles expérimentales en France ainsi que le propose Freinet dans *l'Educateur prolétarien* (15 oct. 1936) et des Lycées d'expériences, non moins nécessaires, ainsi que l'indique E. M. Ginat dans *La Nouvelle Education* (juillet 1936). Nous concevons très bien ces écoles expérimentales comme des centres d'expériences et de recherches, des offices de documentation où des jeunes maîtres viendraient faire des stages et d'où partiraient des pédagogues itinérants. Mais nous ne sommes point entièrement d'accord avec Freinet. Notre ami place ces écoles sous le contrôle d'*un* Bureau d'Education. Cette centralisation nuirait, pensons-nous, au développement des idées originales. Pour peu que les écoles expérimentales se développent et diversifient leurs recherches, leur organisme risquerait de n'être plus à l'échelle de l'esprit qui les dirigerait. Il nous paraît au contraire nécessaire — en France surtout où la centralisation est excessive — de décentraliser et de rattacher les écoles expérimentales projetées aux Universités existantes. Croit-on que le Groupe du Nord, si actif, gagnerait à être étroitement rattaché à Paris ?

A propos de la profession médicale, le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* de janvier-février 1937, nous présente quelques constatations qui s'appliquent également à la profession enseignante. Le Dr Parcheminey écrit : « Je considère qu'on a oublié dans l'orientation professionnelle et intellectuelle de l'enfant la base essentielle de toute activité qui est l'affectivité et les pulsions des instincts. » « Reste le plan moral. C'est le plus important. » Dr Jourdan.

« S'il veut être médecin, il lui faudra avant tout des qualités morales. » Dr Ducuing.

Le Dr A. Trèves veut que l'on fasse valoir les qualités morales que réclame la profession médicale et le Dr Toupet est plus radical : à ceux qui n'ont pas la vocation « on conseillerait d'aller vendre autre chose ».

Nous pourrions multiplier les citations, toutes nous montrent que la marche vers la spécialisation, la standardisation s'accompagne d'une diminution de la conscience professionnelle. Il y a là un danger en perspective — auquel Laurin avait déjà songé — dont le projet ministériel de formation des maîtres ne paraît pas se soucier.

Programmes et méthodes.

« A temps nouveaux écoles nouvelles », tel est le titre d'un article de Ch. Besnier dans *l'Ecole et la Vie* (30 janvier 1937); tel est aussi, en fait, le sujet de nombreux articles de revues. Le plan belge et le succès du Front populaire ont donné à Freinet

l'idée d'un nouveau plan français. L'idée est en marche, nous y reviendrons.

L'installation matérielle des écoles

« Plus de Palais scolaires ni de Classes surpeuplées », écrit avec raison Mme Guéritte (*La Nouvelle Education*, février 1936). « J'aimerais savoir comment chacune d'entre vous a résolu la double question des langues et des pieds... », écrit J. Guet dans *L'Educateur prolétarien* (15 mars 1937). La question des pieds que nous connaissons assez bien pour avoir eu quarante-cinq élèves aux sabots solidement ferrés dans une classe pavée, a été solutionnée dans « Les nouveaux bâtiments de Franklin » (voir *Le Trait d'Union*, 1er et 2-1936) à l'aide de sols en caoutchouc de 5 millimètres d'épaisseur et aussi par le choix des tables, « 6 pieds seulement pour quatre pupitres ». Dans ces bâtiments « Les briques creuses contribuent aussi au silence » et ceci est fort bien, car la suppression des bruits inutiles rend possibles et tolérables les bruits qui font l'école vivante.

Musique.

Dans notre précédente Chronique nous avions confondu le pipeau de bambou « qui a de bien plus beaux sons et plus doux, et qui doit être fabriqué par le joueur », nous écrit Mme Guéritte, avec les flûtes de celluloïd dont le son est affreux — d'après Mme Guéritte — et celles d'ébène qui sont d'un prix élevé. A vrai dire ces flûtes de celluloïd et d'ébène sont aussi appelées pipeaux par divers auteurs. D'un autre côté Lina Roth (*L'Educateur Prolétarien*, 15 février 1937) affirme la supériorité du pipeau de celluloïd qui a deux octaves complets, qui est juste — qualité qui manque généralement, dit-elle, aux pipeaux de bambou — et présente divers avantages qu'il nous serait trop long d'énumérer.

Ces discussions nous paraissent secondaires. « Redisons, écrit M. Chevais, que l'instrument de l'élève est surtout utile quand le maître manque de moyens pour conduire l'éducation de l'oreille, et que les exercices instrumentaux ne devraient jamais empiéter sur l'exercice vocal d'un seul élève. » (*La Musique à l'Ecole*, novembre 1936.) N'oublions pas le Disque auquel l'*Educateur prolétarien* a consacré un numéro spécial (10-2-1936) et qui est également l'objet d'une étude intéressante dans *Le Trait d'Union*, 1-10-1936.

Ceux que la question intéresse voudront bien se reporter aux études si documentées de l'excellente revue « La Musique à l'Ecole ».

E. Delaunay.

Nouvelles Diverses

Une nouvelle Revue d'éducation pour l'enseignement du second degré

Directeur : M. CHATELET
Secrétaires : MM. GINAT et WEILER
(Chez BELLIÈRE, PARIS)

Nous avons entretenu nos lecteurs de l'important congrès qui, au Havre, a réuni, l'année dernière, de nombreux membres de l'enseignement du second degré (lycées, collèges, écoles supérieures, écoles normales, écoles professionnelles). Cet effort de rapprochement s'est concrétisé dans la publication d'une revue : « L'information Pédagogique » qui paraît tous les deux mois. Les deux premiers numéros (janvier et mars-avril) nous permettent de saluer en « L'information Pédagogique » une revue inspirée des principes de l'éducation nouvelle. Dans son Comité de rédaction, nous relevons d'ailleurs les noms de nombreux adeptes de l'éducation nouvelle (MM. Bloch, Bouchet, Cousinet, Mlle Flayol, MM. Hunziker, Lalande, Lebrun, Monod, Weill). Le programme publié en tête du premier numéro est bien dans la ligne de l'éducation moderne ; nous y lisons ceci :

« Pour aboutir à une organisation, il faut chercher à développer les *liaisons* ; liaisons entre les enseignements secondaire, primaire, supérieur et technique ; liaisons entre les divers établissements, malgré leur diversité et en raison même de cette diversité; liaison entre tous ceux qui sont responsables de cet enseignement, soit qu'ils le donnent, soit qu'ils le dirigent ; liaison entre les responsables et les usagers de cet enseignement, et nous entendons par « usagers » ceux qui en ont besoin pour leurs enfants, mais aussi ceux qui, à titre quelconque, en savent ou en doivent prévoir les conséquences pour l'avenir du pays. »

« Pour organiser il faut vouloir des *réalisations pratiques et immédiates*. Il faut ouvrir pas à pas un chemin net et clair dans la fo-

rêt touffue, mal coupée de sentiers en labyrinthe ; il faut établir un escalier qui, marche à marche, s'élèvera vers l'idéal. Il faut éviter les plans trop grandioses, les condamnations trop définitives, les démolitions trop théoriques, les reconstructions trop simplistes ; tout cela ne peut qu'engendrer des discussions vides, des heurts passionnnés, des débats sans entente et sans conclusion. Les sujets précis, les expériences localisées peuvent, au contraire, conduire à des réalisations modestes mais certaines, qui montrent autant les difficultés que les possibilités et dont la réussite ou l'insuccès sert de guide aux novateurs, prépare l'opinion publique et, au surplus, permet tout aussi bien et mieux que les vastes théories d'étudier et de préciser les fins de l'enseignement et les conditions psychologiques de l'éducation. »

« L'exposé, l'étude et la discussion des réalisations ont été les préoccupations essentielles du Congrès du Havre, où est née l'idée de cette Revue. Dans les discussions des commissions, dans les visites d'une exposition sans précédent, dans les séances plénières, par la lecture de nombreuses communications, les administrateurs, les professeurs, les parents d'élèves, les représentants de l'industrie et du commerce ont appris l'existence de multiples essais, de belles expériences, de conclusions certaines, tentés et obtenus par de nombreuses bonnes volontés qui s'ignoraient les unes les autres. Ils ont eu la révélation d'une œuvre considérable mais anonyme, et, ce qui est plus grave, dispersée et méconnue. Ils ont eu le sentiment unanime de la nécessité d'une organisation qui, seule ,pourra donner un rendement efficace à ces essais, ces expériences, à ces conclusions dont la dispersion est une cause fatale d'infécondité. »

Ce premier numéro met fort heureusement au premier rang la connaissance de l'enfant qui est bien une des préoccupations caractéristiques des éducateurs nouveau. On y trouve un article de M. Weiler sur « la connaissance de l'enfant », un autre de M. Fournier intitulé : « Un élève c'est un enfant », un autre de M. Bouchet : « Celui qui nous intéresse d'abord; l'écolier réel », un autre de Mlle Carroi : « Pour mieux connaître nos élèves », enfin le Dr Dubar donne des conseils sur la discrimination des élèves au point de vue des défauts de la vue.

Dans le 2e numéro sont étudiées plusieurs techniques générales : en particulier le travail collectif et le travail par équipes. M. Cousinet y expose sa méthode de travail par groupe pour les enfants, même du 1er degré. Mlle Carroi, une expérience de développement individuel et de travail par équipe dans un lycée de jeunes filles. M. François une expérience du système d'équipes dans un lycée de garçons (classes d'histoire et de géographie). M. Negre parle d'une enquête collective dans une école pratique, M. Normand des monographies collectives à l'école primaire. La Revue donne d'intéressants détails sur l'étude du « B. I. E. » au sujet du travail par équipes à l'école (1). Enfin, le même numéro contient le remarquable rapport de M. Monod sur l'éducation morale dont nous avons donné également de larges extraits dans « Pour l'Ere Nouvelle » (N° 122, novembre 1936)

E. T.

(1) Nous avons donné des extraits et une analyse de cet ouvrage dans le n° 109, juillet 1935.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

P. Guillaume, **La formation des habitudes** (in-16 de 206 p., Paris, Alcan, 1936, prix : 15 francs).

Après avoir consacré un volume, aujourd'hui classique à l'étude, l'Imitation chez l'enfant, Guillaume, sous une forme condensée, raccourcie, mais toujours admirablement claire, vient de donner à la Bibliothèque de Psychologie de l'Enfant et de Pédagogie, une mise au point du gros problème de la formation des habitudes. S'appuyant sur une très importante documentation, ayant eu la conscience de dépouiller régulièrement (sa collaboration précieuse à l'Année Psychologique me permet de m'en porter garant) la masse souvent un peu trop touffue et confuse de travaux qui sont publiés chaque année, principalement outre-Atlantique, sur l'apprentissage, le « learning », ce problème qui tient aujourd'hui l'une des premières places dans les préoccupations des psychologues de langue anglaise.

Le premier chapitre discute les rapports de l'habitude et de l'instinct. Sans nier le

moins du monde qu'il existe effectivement certaines formes de réactions héréditaires conditionnées à des excitants déterminés, l'A. montre, en se basant toujours sur des faits bien établis, comment ces réactions deviennent par l'exercice des habitudes précises. De l'instinct à l'habitude il n'y a pas de hiatus, mais passage progressif, dont il souligne avec raison toute l'importance. Les principales formes d'habitudes sont ensuite examinées, dans un chapitre au début duquel G. montre combien l'idée de répétition prête le flanc à la critique, car l'acte répété ne l'est jamais identiquement, et d'autre part certains travaux récents permettent de démontrer que la marge de progrès est pratiquement entravée, l'apprentissage n'étant jamais terminé stricto sensu. Un chapitre important (critique assez vive de la conception associa té qui néglige ce côté du problème) est consacré aux transformations de l'habitude, où est successivement examiné la perception dans le reflexe conditionnel, dans les essais et erreurs, dans l'acquisition du savoir et dans la préparation de l'acte. Le livre enfin se termine par un exposé de l'éducation motrice et un chapitre sur les conditions de la formation des habitudes et les interférences d'habitudes (rééducation, transfert, inhibitions, , oubli). Dans la dernière partie de son très utile et intéressant livre, G. montre lui-même l'importance que toutes ces notions acquièrent dans les conceptions de la méthodologie pédagogique moderne. Il est hors de doute qu'aucun pédagogue ne saurait se dispenser de le lire et d'en tirer toutes les conséquences pratiques qu'il renferme implicitement.

M. F.

Louis Verniers, **Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation esthétique** (Bruxelles, Lamertin, 1936, opusc. 13 × 19 de 61 p.).

La collection des « Documents pédotechniques », publiés par la Société belge de pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J.-J.-Rousseau de Genève — et à laquelle notre ami le Dr O. Decroly s'était tant intéressé — publie, pour le premier fascicule de sa quinzième année, le texte d'une conférence faite par M. Louis Verniers (nous avons déjà présenté ici plusieurs de ses ouvrages). Docteur en sciences sociales, professeur à l'Ecole normale de Bruxelles ; il s'adressait aux membres de l'Association « L'Art à l'Ecole ». Comme on le sait, le nouveau Programme scolaire belge insiste tout particulièrement sur l'étude du milieu local. Comment tirer de ce milieu toutes les ressources qu'il peut fournir ? Sujet vaste. L'orateur n'en envisage ici qu'un angle, ou plutôt deux : l'histoire et l'esthétique. Toponymie, folklore, archéologie, iconographie, archives — non moins que disposition du terrain, cultures, routes antiques, premiers établissements humains, architecture des différentes époques — donneront lieu à un ensemble d'études réellement captivantes. L'abstrait n'est plus qu'un rayonnement du concret, une recherche des liens de cause à effet, des coutumes, des lois, au double sens: juridique et scientifique, les unes et les autres ayant bien souvent une souche commune. Le bon maître, en cette matière, doit connaître le passé, connaître ses élèves, être animé lui-même du feu sacré. En esthétique surtout, la transmission intellectuelle n'est rien, la contagion affective est tout. L'un, d'ailleurs, ne va pas sans l'autre. Sans doute la documentation de M. Louis Verniers s'applique-t-elle à Bruxelles ; à titre d'exemple et de stimulant, elle vaudra — *mutatis mutandis* — pour partout ailleurs.

Ad. F.

H. Bouchet et J. Lamaison, **Le Latin de Sixième en XXI étapes** (Paris, Nathan, 1936, vol. 21 × 27 de 64 p., nombreuses illustrations de M. Kuhn-Régnier).

Deux volumes. Le cahier A indique la méthode (nous ne l'avons pas reçu). Le cahier B est dit : cahier-livre auxiliaire. Le tout constitue un cours complet et homogène. Toutefois ce cahier B peut devenir l'auxiliaire de tout autre cours, permettant l'organisation du *Latin vivant* en classe de VIe. Nos lecteurs se souviennent de l'article de Mme Thibert (n° 14, jan. 1925, p. 6) sur l'Enseignement du latin selon la méthode Decroly. Il ne s'agit pas ici de matériel autoéducatif. Les auteurs nous présentent des exercices gradués. Mais le travail individuel ou par équipes y joue un rôle important. A chaque page les élèves trouvent une place pour y noter des formes, mots ou phrases en rapport avec les vignettes qui évoquent sobrement et fidèlement les divers aspects de la vie romaine. L'abstrait et le concret viennent en aide l'un à l'autre. Légendes à transcrire, coloriage, saynètes alternent avec verbes, lecture, questions et réponses, exercices de mémoire, rappels sous forme de médaillons permettant de reviser les faits grammaticaux essentiels. Tout concourt à stimuler la curiosité et l'effort de l'élève et à mettre en actes les acquisitions de la mémoire. Une première partie évoque, à propos du langage, la vie latine. La seconde est intitulée : curiosités. Elle porte sur la division du temps chez les Romains ; sur des questions de linguistique (voir le croquis ingénieux,

p. 55, sur les préfixes, *ex, ab, trans, ad, in*) ; sur les proverbes et dictons. Deux fables de Phèdre sont illustrées de façon à faciliter leur mémorisation. Et l'on pense à « Sans Famille » d'Hector Malot où cette même fable, sauf erreur — ou celle de La Fontaine — est illustrée de même façon.

Ouvrage vraiment original qui fait honneur à ses auteurs. Entre les mains d'un maître vivant et ingénieux, il rendra service à nos modernes écoliers, enfants gâtés d'une pédagogie opportuniste qui a compris, enfin, que l'abstraction austère ne répond pas à la nature enfantine. Seule vaut l'abstraction voulue et conquise. Mais il faut le calme intérieur, les leçons de silence de Mme Montessori et la méditation. Toutes choses rarissimes parmi la jeunesse actuelle !

Ad. F.

Gaston Georgel, **Les Rythmes dans l'Histoire** (Belfort, rue J.-J.-Rousseau, chez l'auteur, 1937, vol. 16 × 24 de 159 p., fr. 18). Nombreuses figures et 12 tableaux.

Nos écoliers, dès quinze ou seize ans — voire même avant —, goûteront ce livre, car il stimule puissamment l'imagination, oblige à une vision synthétique de l'histoire et en fixe les fragments dans un ordre réciproque immuable qui ne réside pas en une simple succession dans le temps, mais en similitudes frappantes de déroulement. L'auteur admet — est-ce *a priori* ou a *posteriori* ? les deux, se complétant, apparemment — que l'histoire comporte des cycles de 2.156 ans qu'il appelle « années cosmiques » et qui paraissent régis par le phénomène bien connu de précession des équinoxes, chaque cycle florissant en une civilisation distincte : Thibet, Perse, Chaldée, Grèce et France. Entre les personnages et les événements de l'histoire grecque et romaine et les événements récents ou actuels qui se déroulent 2.156 ans après, l'auteur fait maints rapprochements suggestifs qui, s'ils n'entraînent pas absolument la conviction, gravent en tous cas dans l'esprit les ressemblances et les différences des époques. Mais il y a mieux. L'année cosmique se divise en quatre « saisons » de 539 ans (ce chiffre correspond au 77 fois 7 fois de la Bible). Et là, prenant à titre d'illustration les rois Louis de l'Histoire de France, il fait surgir tellement de « coïncidences » que chacun jugera ces rapprochements renversants. Après avoir lu cela, on ne peut plus oublier l'histoire de France. Le superlatif de l'ingéniosité est atteint par un parallèle — si l'on ose dire, puisqu'il s'agit d'un ordre *inversé* — entre la révolution française et l'actualité la plus brûlante... Des schémas le rendent de façon à en permettre la visualisation. Cela nous entraînerait trop loin de le raconter. Et l'auteur de conclure en nous annonçant pour dès 1940 une longue ère de prospérité!

L'auteur paraît ignorer les cycles historiques décrits par le colonel belge Milliard, il y a quelques décades ; ceux, nettement basés sur des cycles planétaires, de M. K. E. Krafft; ceux, basés sur la règle d'or, de M. Dénéréaz, à Lausanne, et plutôt musicaux qu'historiques, à vrai dire.

L'idée du rythme est tentante. Elle doit contenir une part de vrai. Déceler cette part sera l'œuvre patiente et objective de l'avenir.

Ad. F.

W. N. et L. A. Kellog, **Le Singe et l'Enfant** (Les Livres de Nature. Libraire Stock, Paris, 1936, fr. fç. 12).

Quelle influence le milieu extérieur joue-t-il sur le développement de l'enfant ? Les facultés proprement humaines apparaîtraient-elles chez un enfant laissé à lui-même? Telles sont les questions qui firent entreprendre aux auteurs de ce livre une expérience jusqu'ici inédite afin de déterminer la part des facteurs héréditaires et celle du milieu. Ne pouvant satisfaire à l'expérience qui consisterait à laisser un enfant en friche dans la nature, Mr. et Mrs. Kellog empoignent le problème en sens inverse : c'est un jeune chimpanzé qu'ils éduquent à côté de leur fils. Rendons tout d'abord hommage à la somme de patience des expérimentateurs. Durant neuf mois tout est observé, enregistré, noté et comparé entre les deux sujets, l'enfant servant constamment de « témoin ». L'anthropoïde est traité pareillement au bébé jusque dans les moindres détails : repas, bains, vêtements, promenades, caresses, paroles à lui adressées. Comme l'enfant, il fait ses premiers pas debout, assiste aux repas et mange à la cuiller — plus rapidement et proprement que bébé ! Les besoins naturels, beaucoup plus fréquents chez le singe, demandent un dressage systématique et laborieux...

On peut suivre parallèlement le développement affectif. L'animal voue à ses parents adoptifs une affection exclusive et intense, mais à eux seulement. Tout nouveau venu provoque soit une peur panique, soit une jalousie féroce si les parents lui témoignent de l'affection. Les réactions entre enfant et bébé-singe sont fort intéressantes aussi. C'est parfois le petit d'homme qui imite l'animal et s'inspire de lui. Le singe se montre plus sociable que le garçonnet dans ce sens que la solitude lui est insupportable. « *Gua* ne s'éloignait jamais d'une personne connue. L'enfermer seule était la plus effroyable punition. » Où l'on est plus surpris, c'est de

trouver le chimpanzé incroyablement sensible à la moquerie d'autres enfants. Sa rancune est indélébile.

Au fur et à mesure de la croissance, s'affirment les différences psychologiques : l'animal obéit plus promptement, mais oublie plus vite aussi. Sa faculté d'attention est brève. Avec la conscience du permis et du défendu apparaît la ruse; à tel point qu'on est tenté de dire : « C'est presque un être humain »! Ce discernement, cette duplicité, sont-ils héréditaires ou nés de conditions nouvelles? **L'animal** se montre toujours plus impulsif que l'enfant, plus maladroit dans ses inhibitions et plus brutal. Ses émotions sont violentes et primaires. L'intelligence, la compréhension du langage, le jeu occupent autant de chapitres qu'un court compte rendu critique comme celui-ci ne permet pas de développer. Dans la conclusion, les auteurs font judicieusement la part de l'hérédité et celle de l'apport dû au milieu civilisé. Ils mettent en garde aussi contre le danger de l'interprétation.

L'expérience poursuivie dans cet ouvrage est menée dans un esprit très scientifique et objectif. Des faits et rien que des faits ; peu de commentaires.

Reste à savoir jusqu'où l'intelligence de l'enfant et celle de l'anthropoïde sont comparables. Chacun possède les facultés qui lui sont nécessaires dans son *propre milieu*. Abandonné dans la forêt, le bébé est condamné à une mort certaine, alors que le jeune chimpanzé a chance de se tirer d'affaire. L'enfant est-il moins intelligent pour cela? Que peut prouver une expérience de quelques mois en face de la puissance de l'atavisme qui remonte à des millénaires ? L'intéressante étude de Mr. et Mrs. Kellog, loin de clore le problème, ne fait que l'entr'ouvrir. Is. FERRIÈRE.

Maria MONTESSORI, **Les Etapes de l'Education** (Paris, Desclée de Brouwer, 1936, opusc. 13,5 × 18,5 de 40 p.).

Qu'elle parle à la Sorbonne en présence de savants et d'autorités pédagogiques ou qu'elle expose ses principes à des jeunes filles de la campagne, futures éducatrices, l'éminente « prophétesse » pédagogique italienne reste ce qu'elle est : une reine dans le Royaume de l'Esprit, une révélatrice des trésors infinis qui veillent et s'éveillent dans l'âme de l'enfant. De tout enfant ? En germe, peut-être ; en fait : non. Il faut dire : dynanismes qui vivent en toute âme d'enfant équilibré.

Depuis dix ans, Mme Montessori s'est beaucoup rapprochée de la psychologie génétique. J'ignore si elle a lu un grand nombre d'ouvrages. Je suis porté à croire qu'elle lit peu. Quand on lit beaucoup de choses dans l'âme de l'enfant, les livres qui en dissèquent le mécanisme semblent si vains ! Il faut saluer avec d'autant plus de joie le fait que les déclarations de l'éducatrice italienne coïncident avec les nôtres qu'elle n'a pas connues : les unes et les autres émanent de la même source : l'évolution spontanée de l'enfant normal, non déformé ; et le fait que ces dialectiques parallèles ont abouti aux mêmes découvertes n'est-il pas une preuve que les vérités révélées ainsi sont authentiques ?

Quelles sont ces vérités? A dire vrai, elles sont — elles devraient apparaître pour tous — élémentaires. « Le travail est une nécessité de la croissance aussi indispensable que l'aliment pour le corps ; liberté et discipline ne sont rien d'autre (pour l'enfant équilibré, rappelons-le) que deux aspects de la même chose. » La loi biogénétique suscite des périodes d'intensité vitale de certains instincts, tendances et intérêts que Mme Montessori, après Hugo de Vries, appelle « périodes sensibles ». Faire obstacle à ces instincts, les refouler, c'est les dévier et déformer le caractère même de la jeune victime. D'où dégoût, réactions de défense. Au lieu d'agir sur l'enfant, il faut le laisser agir dans le milieu élu qui apportera toute sorte de nourriture à son appétit de savoir et d'agir, de se réaliser. La concentration favorise la construction de la personnalité. Concentration et sérénité. Au contraire, l'émotion (compétition, admiration, haine) crée des liens et fait obstacle à l'épanouissement de l'être intime. L'enfant crée l'homme. L'adolescent, lui, crée la société. Et il faut, pour que ceci se réalise, que cela l'ait été préalablement. Ici Mme Montessori reconnaît la valeur des Ecoles nouvelles à la campagne, plus exactement des communautés scolaires où l'on travaille, récolte, échange, collabore pour atteindre un but utile décidé en commun. Ainsi se fait la coordination véritable et précise des instincts vitaux. Foin des examens, voire même des tests ! L'efficience d'une vie qui se sent et se sait responsable de soi et co-responsable du bien collectif, voilà la vraie, la seule preuve de culture que puisse exiger la Société. Que l'Enfant nouveau crée l'Homme nouveau et la Société nouvelle naîtra. Ad. F.

Pédagogie moderne. Premiers contacts de l'Enfant et de la musique.

Premières notions théoriques, pratiques et pianistiques suivies d'un cahier de devoirs pour l'Enfant, par Suzanne DUMESNIL, chez Henry Lemoine et Cie, éditeurs, Paris-Bruxelles. L'ouvrage complet : 25 fr.

Voici un effort des plus louables pour rendre attrayantes les premières notions musicales, appliquées à l'étude du piano. L'auteur n'a pas oublié les rébarbatives leçons de solfège de sa propre enfance, aussi, tout en ne sacrifiant rien de la solidité du premier enseignement musical, elle a réussi, nous semble-t-il, à élaborer une méthode simple, accessible à tous les esprits enfantins et dont l'étude peut même constituer un délassement.

Théorie, pratique (consistant en solfège et écriture musicale) et notions pianistiques vont de pair. Par le moyen de trois jeux simples et ingénieux l'enfant apprend à situer clés et notes sur la portée, à connaître impeccablement les valeurs des signes, enfin à construire des gammes, et nous avouons avoir pris nous-même un vif plaisir à ce dernier exercice. Couleur, forme, nombre ont été mis à contribution pour fixer sans la fatiguer l'attention du jeune élève. Celui-ci fera dès la première leçon connaissance avec le clavier. L'auteur souligne à mainte reprise que les leçons, conseils et exemples musicaux contenus dans le volume sont destinés à guider le maître dans son enseignement et ne doivent pas être mis entre les mains de l'enfant. En somme, l'élève est amené à « découvrir » à peu près tout de la théorie musicale grâce aux directives du maître et aux jeux dont le maniement le met en mesure d'exécuter seul les exercices du petit cahier de devoirs qui complète la méthode. La présentation matérielle de celle-ci (gravure, qualité du papier, agrément des couleurs) est des plus réussies. Pourquoi cependant n'avoir pas prévu un portefeuille ou une boîte solide pour enfermer les éléments des trois jeux contenus dans une simple pochette de papier?

L'ouvrage de Mlle Dumesnil est tout rempli d'amour : amour de la musique, amour des enfants. Puisse-t-il contribuer à rendre la vie à l'enseignement de la musique, relégué aujourd'hui au second plan. La musique, écrit Mlle Dumesnil, développe chez lui (l'enfant) la sensibilité, la bonté. En ouvrant son cœur, elle ouvre son esprit... On ignore trop souvent que la musique sait, elle aussi, former des hommes.

J. H.

Raoul Risset, **L'Enfance et le Chant,** Enquête sur les chants préférés des élèves, préface de Maurice Chevais, Inspecteur de l'Enseignement musical (plaquette 12 × 27 de 23 p., Edition de la Musique à l'Ecole, Paris).

Une enquête. Elle semble avoir été faite avec beaucoup de probité et les résultats obtenus sont très intéressants. Ceux-ci sont présentés avec ordre et méthode. « Je ne puis que donner raison à l'auteur de commencer par le rythme », écrit un professeur de philosophie de la musique, admirable pédagogue, inventeur d'un matériel musical éducatif utile et intelligent. Il ajoute: « J'approuve également l'auteur d'avoir mis en valeur l'importance primordiale du rythme et, en particulier, des rythmes élémentaires chez les enfants. Rythme et mouvement sont étroitement liés. D'ailleurs rythme, sujet et mélodie sont traités tour à tour avec beaucoup de bon sens. » Chaque alinéa est lourd de signification. Impossible de résumer, tant le texte est déjà dense par lui-même. Tout cela est vécu, vivant, et, de ce fait, indiscutable. L'enquête montre clairement les rapports qui règnent entre la musique et la vie, surtout en ce qui concerne le caractère des chants et celui des enfants. Les chants cités sont dans une ligne juste : populaires, vivants, en relation avec la vie. En bref, une étude de réelle valeur qui mérite d'être répandue et méditée.

« La Joie de connaître ».

« La Joie de connaître », nouvelle collection pour la jeunesse. Les Editions Bourrelier et Cie, 76, rue de Vaugirard, Paris, chaque vol. Fr. 10, sortent une série d'ouvrages tous fort bien venus et illustrés avec art. — Instructifs et captivants, confiés à des écrivains ou spécialistes de talent, ils rencontreront un succès certain tant auprès des adultes que de la jeunesse :

H. Clayette, **L'Automobile, machine merveilleuse.**

Quel jeune garçon ne rêve de posséder un jour une auto ? Que de fois ne s'est-il arrêté devant une voiture en réparation afin de plonger ses regards dans l'intérieur mystérieux et, pour lui, fascinant? Or voici dévoilés devant lui, expliqués avec une clarté remarquable, les secrets de la « machine merveilleuse ». Les esprits les plus récalcitrants à la mécanique trouveront intérêt à la dissection de ce prestigieux organisme, tout de précision et d'ingéniosité. Et, pour aider à la compréhension, d'excellentes planches et d'amusants dessins transposant l'idée abstraite en images visuelles, complètent l'ouvrage. Ce petit livre fera son chemin.

A. Demaison, **La Vie privée des Bêtes sauvages.**

Un trésor, ce livre! Un trésor pour ceux, petits et grands, qui aiment les bêtes ; quant

aux autres, il leur apprendra à les aimer... et c'est là, sans doute, l'ultime désir de l'auteur qui, lui, les comprend toutes, et si bien ! Singes, antilopes, lions et éléphants, rhinocéros, girafes, bien d'autres encore, défilent, caractérisés chacun par ses traits essentiels. De belles photographies, prises en pleine brousse, illustrent le texte. Les bêtes, quoi qu'on en pense, sont mal connues et souvent méconnues. M. Demaison dénonce préjugés et erreurs. En plus de leur compétence, ces pages sont écrites avec tendresse, avec poésie. Qu'il est bienfaisant de rencontrer cette profonde compréhension de la nature...

Connaître, n'est-ce pas déjà aimer, et aimer, n'est-ce pas devenir meilleur ? Apprenez donc aux enfants à aimer les bêtes.

« **Collection Primevère** » (Editions Bourrelier et Cie, Paris).

Marie Colmont, **Claque-Patins** ; Marcelle Vigneron, **L'Auberge de la Belle Etoile**, histoires pour enfants de 8 à 12 ans, où l'on rencontre tour à tour souffrance et joie, cruauté et bonté. Comme dans la vie aussi, c'est souvent chez les déshérités que parlent le plus haut la charité et l'amour.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

Henri Lavedan, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à*

L'ÉCO

Les PLÉIADES, s/BLONAY,

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures d*

Vie saine et active dans l'air pur et la pa
Préparation à la vie par la formation du ca
l'intelligence, par les études. Douze à qu
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des
de l'âge de 6 à 8 ans.

Téléph. Blonay 53.497 Directeur : B

BOIS
BOIS LAQUÉ
jeu de

" ASEN "

FABRICATION de JEUX É

Jeux Audemars et Lafer

de l'Institut J.-J. Rousseau

— PROSPECTS

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège piano)

Pavillon – Grand jardin – Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

LA C

Immeuble co
en pleine campag
Reçoit garçons jusqu'à 12 an
et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé
sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: **PRIX MODÉRÉS** :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

ces pag
poésie. Qu
cette profonde con

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

amides 16. » amides à degrés, 14. » —
ules décroissantes, 9. » —
'ée, 60. »
grés, 18.50 — Cône, 16. » —
ntes, 14. » —
e or, 83. »

VOYAGES EN

« *Tout homme*
jamais ven

RIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

POUR NATUREL : 6 planchettes carr — 6 rondelles, 4.60 —
6 anneaux, 6 ge, 12.65 —
boîte bordée, 27.50
ET LES : 4 jeux de planchettes, 32. » — 4 jeux de 6 rondelles, 27.60 —
6 anneaux, 9.80 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —
en boîte Skyto, 86. »

Agences Officielles des Chem

PARIS — 37, Boulevard des Capuci
LONDRES — 11bis, Regent Street,
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linde
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

UAULT

géométriques, 6 sujets, 9.50 —
des formes encastrées,

MÉTRIQUES

VENTE DE BILL

semble, 10.50
s à encastrer, 1.10

ÉCOLE DE BL NT ET VERNI

2e Série, Les ux de l'Enfant, 29. »

ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILEUR GUIDE PRATIQUE
la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

APPEL

Dr H. WALLON. — Psychologie et Education de l'Enfance.

HULIN. — Rapport sur la Réadaptation du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaire.

R. VAUQUELIN. — Orientation au seuil du deuxième degré (2e partie).

Nouvelles diverses.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JUILLET 1937 No 129

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal*, *Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 129 Juillet 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

APPEL

aux Parents et Éducateurs de l'Enfance et de la Jeunesse

Le GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, section française de la **Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle,** adresse un appel à tous ceux qui contribuent à l'éducation de la jeunesse, pour une rénovation des méthodes éducatives.

Si bonnes que soient leurs intentions, si utiles que paraissent certaines réformes administratives récemment envisagées : diminution des effectifs des classes — gratuité partielle de l'instruction — perfectionnement des bâtiments scolaires — introduction de l'éducation physique, nous croyons qu'il ne suffit pas de multiplier les écoles ni de les rendre accessibles à tous ceux qui sont capables d'en suivre l'enseignement, d'alléger les programmes, de diminuer les heures de travail intellectuel au profit de l'éducation physique, de former des maîtres de plus en plus instruits, mais qu'un effort doit être aussi tenté pour modifier *l'attitude des éducateurs* en face de l'enfant : à leur souci d'instruire doit s'ajouter celui d'éduquer au sens véritable et plein du mot.

Il serait vain de proclamer le droit de tout enfant à se réaliser totalement si, dès son jeune âge, ses maîtres ne savaient pas connaître ses besoins, ses instincts, guider ses expériences, l'aider à dégager ce qu'il vaut par une sagace adaptation de leurs moyens éducatifs à ses forces spontanées.

Et pour cela que faut-il ?

Que la préparation des maîtres ne soit plus limitée à l'acquisition des connaissances qu'ils doivent enseigner à l'enfant, mais que tous aient appris à le connaître — scientifiquement et personnellement — dans sa vie évolutive ; qu'ils sachent réfléchir sur les buts et les moyens généraux de l'éducation.

Que par son organisation, sa diversité, par ses contacts avec la vie réelle, la vie scolaire soit pour les enfants et les jeunes gens une sorte d'expérience où le besoin qu'ils ont de protection, de tendresse et de joie, ne les empêche pas de faire connaissance avec les nécessités morales et les obligations de la vie sociale.

Que le but essentiel de l'éducation intellectuelle soit l'acquisition des moyens de culture et d'instruction, qu'entre les moyens de connaissance enfantins ou juvéniles et les méthodes de travail scientifique, il y ait acheminement progressif. Les outils élémentaires de la pensée exigent seuls d'être acquis rapidement. Et pour cela que la vie intellectuelle des élèves soit étroitement liée à leurs intérêts, à leurs besoins, à leurs curiosités.

Ces ambitions nous sont communes avec beaucoup de parents et de maîtres de l'enseignement tant primaire que secondaire. Le G. F. E. N., qui depuis 1921 travaille à propager les méthodes d'éducation expérimentées par les pédagogues modernes, à encourager et à rapprocher les novateurs par ses Congrès, sa revue, ses Conférences, voit avec joie se propager rapidement le désir et l'espoir de modifications sérieuses dans nos pratiques éducatives. Le Congrès du Havre pour l'enseignement du 2e degré, l'adoption commune par des groupements aussi divers que : le Conseil National des Femmes, les Femmes diplômées des Universités, l'Imprimerie à l'Ecole, la Société de Pédagogie, etc., d'un vœu qui demande l'organisation de classes expérimentales, ont démontré clairement l'étendue et la profondeur de cette pénétration.

Dès à présent, nous voulons obtenir des pouvoirs publics, de l'opinion, des parents :

Que soient créées des écoles expérimentales.

Que les moyens de connaître et de pratiquer des méthodes, des modes d'organisation scolaire plus évolués soient offerts aux maîtres de bonne volonté.

Et cela afin de permettre, dans un avenir aussi proche que possible, le renouvellement intégral de l'éducation nationale et la pratique des méthodes qui en feront une œuvre plus vivante et plus humaine.

Pour ce travail d'expérience, de recherche, de propagande, d'action sur l'opinion publique, d'éducation des parents, nous faisons appel à tous ceux qui ressentent la nécessité de préparer une base solide, d'assurer une défense sérieuse au bonheur et à la progressive ascension de l'homme.

Le Président d'Honneur :
P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Le Président :
H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Les Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur de l'Ecole des Roches.

Psychologie et Éducation de l'Enfance

(Extrait de la *Revue des Cours et Conférences*).

par le Dr H. WALLON

Notre vice-président, M. le Dr Wallon, a bien voulu nous autoriser à publier pour nos abonnés le texte intégral *de sa leçon inaugurale au Collège de France, telle qu'elle a paru dans la « Revue des Cours et Conférences ».*

Nos lecteurs n'ignorent pas la création récente dans notre grand établissement d'enseignement scientifique d'une chaire nouvelle de Psychologie et d'Education de l'Enfance. *Il y a là un fait dont l'importance n'échappera à aucun des amis de l'éducation nouvelle et qu'il convient de souligner comme une victoire considérable de l'esprit nouveau dans les questions d'éducation.*

Les arguments invoqués en faveur de la création de cette chaire nouvelle, ceux en particulier mis en avant par M. Langevin et par le Dr Piéron sont, au moins en leur fonds, familiers à nos amis :

Nécessité d'appliquer les méthodes scientifiques les plus rigoureuses à l'étude de la psychologie enfantine, afin d'éclairer et de guider les éducateurs dans leur tâche ;

Nécessité de soumettre au contrôle de l'expérimentation scientifique les résultats des moyens traditionnels et nouveaux dont disposent actuellement les éducateurs, afin de généraliser ceux qui apparaissent efficaces et de faire disparaître ceux qui s'avèrent inopérants ;

Nécessité enfin de traiter désormais comme l'un des plus importants problèmes d'une société policée *la question de l'éducation des jeunes et, par conséquent, d'appeler à s'y appliquer les esprits les plus éminents ;*

Nécessité de ne plus réduire cette question à la transmission d'une somme de connaissances, mais de lui faire envisager tous les aspects de la vie enfantine, qu'il s'agit d'aider à s'acheminer vers la vie adulte, intégrale et supérieure.

Et nous sommes particulièrement heureux et fiers que soit confiée à M. Wallon, notre dévoué vice-président, la chaire qui ouvre à l'Education Nouvelle de si belles perspectives.

N. d. R.

Cette chaire de Psychologie et d'Education de l'Enfance est une fondation du Conseil Municipal de Paris et du Conseil Général de la Seine. Ces deux Assemblées ont pensé que l'enseignement donné ici pourrait contribuer utilement à l'effort qu'elles font sur d'autres terrains en faveur de l'enfance. Je tiens à dire combien je leur suis reconnaissant de leur confiance.

*
* *

A trois reprises le Collège de France s'est fait le berceau de la Psychologie. C'est au Collège de France qu'a été créée la première chaire de Psychologie, celle de Ribot et de son éminent successeur, le Professeur Pierre Janet. C'est le Collège de France qui a créé pour Henri Piéron la chaire de Psychologie des sensations. Et c'est lui aujourd'hui qui a pris l'initiative d'une chaire consacrée à la Psychologie et à l'Education de l'Enfance — ce qui s'était avéré trop difficile ailleurs, par suite, il faut croire, d'une sorte d'incompatibilité entre les cadres existants et une discipline nouvelle. En France où les examens et les concours sont le régulateur impérieux des études, un rôle indispensable revient au Collège de France, où la recherche n'a d'autre régulateur que sa propre spontanéité. Sur des sciences déjà suffisamment évoluées il est possible de modeler des programmes ; mais l'inverse serait désastreux. C'est à ce risque qu'il faut soustraire des sciences encore en formation. Comment, par exemple, faire aujourd'hui la psychologie de l'enfant sans laboratoire, et comment intéresser au travail de laboratoire des étudiants dont le but nécessaire est un examen, dont les épreuves de laboratoire sont absentes.

Assurément les expériences dont a besoin la psychologie débordent le Laboratoire. Cette chaire de Psychologie et d'Education en est la preuve. Entre la psychologie et l'éducation les rapports ne sont pas d'une science normative et d'une science ou d'un art appliqués. La psychologie est assez près de ses origines pour qu'il soit possible de reconnaître l'intime dépendance où une science à ses débuts se trouve vis-à-vis d'une science pratique. Avant qu'elle n'ait été sommée de donner des réponses sur la meilleure utilisation professionnelle de l'homme, sur les meilleures méthodes d'apprentissage ou d'éducation, elle formait deux tronçons

entre lesquels l'éclectisme le plus ingénieux ne pouvait aboutir qu'aux plus fallacieuses contaminations. L'une issue de cette analyse portée sur soi-même qui a ses origines dans l'examen de conscience du moraliste et dans l'intuitionisme littéraire. L'autre qui voulait calquer ses méthodes avec un rigorisme parfois un peu formel sur celles de la physique ou de la physiologie. C'est la nécessité pour l'industrie d'utiliser rationnellement les aptitudes de l'homme, celle de les développer chez l'enfant qui ont donné un axe nouveau aux recherches psychologiques, ranimé les anciennes recherches sans issues qui trouvaient enfin leur raison d'être et leur orientation dans les besoins de leur utilisation pratique, assigné des conditions objectives aux manifestations de la conscience et à leurs variations, doté la psychologie de méthodes exactement calquées sur son objet.

Mais les rapports de la psychologie et de l'éducation peuvent-ils être exactement interprétés du point de vue psychologique ?

L'éducation a été définie comme l'influence exercée par la société des adultes sur celle des enfants pour les rendre aptes à la vie sociale dans une société déterminée. Ainsi deux termes seraient en présence, l'un qui représente la forme sociale, et l'autre la matière individuelle, la pédagogie faisant le trait d'union et ayant pour mission de découvrir les moyens les plus propices pour adapter les individus à la société. Mais cette distinction, qu'il fallait faire, une fois faite, il convient de reconnaître combien elle est formelle et loin de la réalité concrète

Assurément, il n'est pas dans la nature de l'homme, comme le pensaient les idéalistes du XVIIIe siècle, que son épanouissement spontané en fasse le membre et le fondement d'une société, dont le seul rôle serait d'assurer le rapport des droits et des devoirs propres à tous et à chacun. Les types de sociétés diffèrent profondément entre eux. Et il ne serait pas possible de trouver un individu qui serait l'homme de la nature, qui ne serait pas l'homme d'une certaine société.

Dès l'enfance il n'y a pour ainsi dire pas de réaction motrice ou intellectuelle qui n'implique un objet façonné par les techniques industrielles, les mœurs, les habitudes mentales du milieu. L'activité de l'enfant ne peut se révéler qu'à propos et par le moyen des instruments qui lui fournissent aussi bien l'outillage matériel que le langage en usage autour de lui. Elle est façonnée par eux et c'est de cette pratique, qui précède habituellement la réflexion, que se dégagera le fond de notions sur lesquelles s'édifie la représentation des choses. Il n'y a donc pas d'hiatus initial entre le social et l'individuel, bien qu'il y ait sans doute toute une suite de conflits entre ce qui est appelé maladresse ou inaptitude de l'enfant et les nécessités de l'action commandée par le milieu, ces maladresses ou ces inaptitudes étant très souvent liées à des systèmes d'activité dont la structure physiologique ou instinctive doit être modifiée par les structures de la vie technique ou sociale.

Est-ce à dire que, du point de vue psychologique, tous les types de société soient également justifiables, ou plutôt la psychologie n'aurait-elle pas le droit de se prononcer sur eux selon ce qu'elle sait de l'homme, de son développement, des conditions qui en assurent le mieux la plénitude et la dignité ? N'aurait-elle qu'à constater ce que chaque type de société fait des individus sans établir de distinctions de valeur entre les résultats donnés par chacun d'eux ? Il est d'ailleurs évident que pour user de ce droit, la psychologie doit utiliser des critères strictement objectifs.

La question touche aux problèmes les plus essentiels de l'éducation et elle est aujourd'hui une actualité brûlante. Le lien vital qui existe entre les méthodes ou les buts de l'éducation et le régime de la société a été reconnu d'emblée par ceux qui tentent aujourd'hui d'en transformer les bases. Aucun des changements politiques auxquels nous assistons ne s'opère sans des mesures immédiates et parfois brutales dans le domaine de l'enseignement. Le problème rappelle celui que pose à la psychotechnique le travail industriel, qui peut être plus ou moins mutilant pour l'activité de l'homme, s'il n'en retient que des automatismes stéréotypés, des gestes mécanisés, des rythmes exclusifs, parfois éloignés de ses rythmes spontanés. De même, à chaque régime de société répondra la prépondérance de certaines attitudes mentales, qui peuvent soit être exclusives d'activités plus différenciées, et marquer une régression, soit au contraire exiger et stimuler en chacun l'épanouissement des dispositions ou aptitudes qui répondent au plus haut niveau de son évolution psychique.

C'est l'étude psychogénétique de l'homme, dont l'étude psychologique de l'enfant est une des branches principales, qui permettra d'en juger. Le développement psychique de l'enfant est fait de stades qui ne sont pas la stricte continuation les uns des autres. Entre eux il y a subordination, mais pas identité d'orientation fonctionnelle. Les activités les plus primitives sont progressivement dominées par des activités plus récentes et s'y intègrent plus ou moins complètement.

Il en est d'elles comme des fonctions nerveuses, dont Sherrington et son école ont

démontré par des sections aux différents étages de l'axe cérébro-spinal qu'elles se commadent, depuis les plus élevées jusqu'aux plus inférieures. A mesure que le système nerveux est amputé de ses parties supérieures sont libérés des systèmes d'actions musculaires qui sont, à l'état normal, inhibées, car elles compromettraient par leur persistance l'exacte adaptation du mouvement aux nécessités du comportement. Elles ne sont pas supprimées, mains intégrées à des fonctions plus aptes qu'elles à modifier les réactions suivant les besoins de la situation. L'apparition de mouvements involontaires tels que tics, agitation choréique, myoclonies, contractures diverses, est due à une insuffisance ou une rupture de cette intégration.

Entre les fonctions psychiques l'intégration est à la fois plus complexe et plus fragile. Elle peut être largement ou confirmée ou compromise par l'éducation. Sous l'influence de certaines circonstances, l'équilibre peut se rompre et des conflits renaître. Il peut résulter enfin d'une sorte d'entraînement provoqué soit de l'extérieur, soit sur soi-même, soit intentionnellement, soit par [illegible] en de la volonté et abandon aux automatismes, que certaines manifestations fonctionnelles, de subordonnées redeviennent prédominentes. Dans des états où s'abolit le contrôle mental, comme l'exaltation affective ou l'hystérie, peuvent reparaître des attitudes forcées qui appartiennent à la première enfance, des crises qui relèvent de l'émotivité la plus brute et la plus élémentaire, des explosions d'activité grégaire.

Au cours de l'enfance les activités auxquelles le progrès de l'âge fait perdre leur prépondérance sont les activités liées aux fonctions végétatives. puis les activités émotionnelles et celles qui unissent le sujet à l'ambiance par une sorte de participation affective et imitative, où reste obscur le sentiment de l'autonomie personnelle et de la décision individuelle. Les étapes par lesquelles tend à s'achever l'évolution mentale, marquent, au contraire, l'avènement d'une exacte discrimination entre soi et les autres, entre les circonstances diverses des situations auxquelles le sujet doit réagir, entre les conditions de l'expérience ou de la réalité. Elles répondent dans le domaine de la perception à ce que le neurologiste Head a appelé la sensibilité épicritique, dans le domaine intellectuel à l'analyse critique et personnelle.

La comparaison de ces distinctions, d'une part, avec la succession des étapes par lesquelles sont passées les sociétés humaines et, d'autre part, avec ce que la psychophysiologie nous apprend de l'étage occupé dans les centres nerveux par nos différentes activités et sur la date de leur maturation, qui est plus tardive pour les centres les plus élevés, doit être évidemment maniée avec la plus grande prudence, mais peut être la source de confirmations précieuses. Or il paraît établi que les centres coordinateurs des émotions se trouvent situés dans la région sous-hémisphérique du cerveau et que l'écorce cérébrale est essentiellement, selon Pavlov, un instrument d'analyse, qu'elle est, selon Monakow, construite contrairement au reste du système nerveux, non sur un plan de stricte économie, mais comme une étalement de substance où puissent se multiplier au maximum les organes et les opérations de discrimination. Elle est, selon Head et beaucoup d'autres, le siège de la conscience différenciée, de la connaissance analytique et critique. Quant au domaine des civilisations, moins elles paraissent évoluées et plus y dominent les rites qui tendent à l'exaltation des réactions émotionnelles et des manifestations collectives, où se noie tout pouvoir de délibération personnelle.

Par conséquent les procédés d'éducation qui tendent à submerger l'activité intellectuelle, dénoncée comme néfaste, sous des élans de passion et de volonté collective, dont la force tient au caractère contagieux des démonstrations émotives, à l'abolition de l'autocirtique individuelle, à l'entraînement grégaire, ramènent l'homme vers des stades qu'il avait dépassés. Une éducation qui veut respecter la totalité de la personnalité et l'intégrité des progrès réalisés devra utiliser, au contraire, chaque époque de l'enfance pour assurer aux dispositions et aptitudes correspondantes leur plein épanouissement, de telle sorte qu'il n'y en ait pas d'atrophiées ou qui s'égarent, mais aussi qu'à la succession des degrés réponde une intégration progressive des activités les plus primitives aux plus évoluées. Elle ne pourra donc se dispenser d'être orientée vers le développement de l'analyse intellectuelle et de la décision autonome.

Jusqu'à ces derniers temps le tort de l'éducation, dans nos sociétés modernes, était de trop méconnaître les premières étapes et d'imposer prématurément à l'enfant les façons de penser et d'agir les plus tard venues, celles de l'adulte. Ainsi dépassait-on ses possibilités mentales et risquait-on, soit de supprimer sa spontanéité, soit de laisser son pouvoir d'intérêt inemployé chercher des objets parfois misérables ou dangereux. A cette erreur de méthode, certains régimes politiques ont récemment substitué une erreur de but infiniment plus grave pour l'intégrité de l'individu, en dénonçant les méfaits de l'intelligence et en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif. Ils en appellent à l'homme originel et, faisant passer au premier plan ce qu'il y a de biolo-

gique en lui, le sang, la race, ils y rattachent, par une extravagante confusion, des systèmes déterminés, qui prennent ainsi une sorte de fatalité et ne sauraient plus être discutés.

C'est dans toutes ses étapes, dans toutes ses manifestations qu'il faut étudier l'enfant. Sa connaissance exige la collaboration de tous ceux qui sont à un titre quelconque en contact avec lui. Mais il n'appartient pas toujours à ceux qui sont le mieux en situation de le connaître et qui parfois le connaissent le mieux, de savoir l'observer. Observer, c'est évidemment enregistrer ce qui peut être constaté. Mais enregistrer et constater, c'est encore analyser, c'est ordonner le réel dans des formules, c'est le presser de questions. C'est l'observation qui permet de poser des problèmes, mais ce sont les problèmes posés qui rendent l'observation possible. Ils dépendent eux-mêmes des recherches propres à une époque, à un milieu. Divulguer ces recherches est une tâche essentielle. Par mon enseignement je voudrais y contribuer. Je voudrais qu'il devînt un centre pour tous ceux qu'intéresse l'enfant. L'observation est une méthode dont l'apport est des plus riches dans la psychologie de l'enfant. Mais il se trouve que ses résultats ne dépassent guère l'âge de 3 ou 4 ans, c'est-à-dire celui où l'enfant cesse de pouvoir être constamment observé par la même personne. C'est la preuve de l'impuissance où se sent l'observateur dès qu'il ignore à quoi rattacher les aspects fugitifs et partiels qu'il a de l'enfant. La cohésion entre observateurs distincts ne peut être assurée que par une connaissance commune des problèmes, par un programme commun de recherches. Serait-ce trop d'ambition que de vouloir en fixer ici la source ?

Ce qui fait la grande difficulté de l'observation, c'est que l'observateur est en présence du réel, de tout le réel, sans autre instrument que la sagacité dont il peut disposer, et qu'entre les différents observateurs il n'y a d'autre lien que des curiosités plus ou moins orientées dans le même sens. Pour si précieux et si originaux que puissent être les résultats ainsi obtenus, la comparaison exacte et le contrôle expérimental de leur signification risquent d'être difficiles et de tarder. Comme toutes les autres sciences, la psychologie a dû armer l'observateur de moyens qui permettent d'interroger l'objet d'étude de façon précise, dans des conditions bien déterminées. Aux simples enquêtes qui jouent encore un grand rôle en psychologie, et qui consistent à recueillir la réponse de nombreux observateurs sur des faits expressément indiqués, s'est ajoutée la méthode des tests.

Son emploi s'est tellement généralisé depuis le jour où, partant d'un problème relatif à l'école, Binet lui donnait une forme systématique, qu'il pourrait paraître outrecuidant d'assigner des limites à ses résultats. Elle est, pour une part, du comportement provoqué. Il suffirait théoriquement d'imaginer des problèmes, des tâches, des situations répondant à toutes les dispositions, aptitudes, virtualités du sujet, pour faire son inventaire total. Les tests ont de plus cet avantage de donner la mesure de l'aptitude mise à l'épreuve par le moyen d'une comparaison avec tous les individus susceptibles de présenter la même aptitude. Par le test l'individu est ramené au groupe, aux différents groupes dont il peut faire partie : groupe d'âge, groupe professionnel, groupe national, ethnique, social, etc. Le rang où chacun se classe dans le groupe, peut être exprimé par le nombre. La série de ces nombres constitue l'étalonnage du test. Par le moyen du test tout pouvoir mental devient numériquement mesurable. En même temps le test établit une relation. A chaque groupe ou catégorie répond un facteur : facteur âge, facteur dispositions naturelles ou apprentissage, facteur race ou condition sociale, etc. En comparant non plus l'individu à ceux de sa catégorie, mais le même effet à travers plusieurs catégories, on pourra mettre en évidence les facteurs qui agissent ou n'agissent pas sur lui. Ainsi le test aboutit à expliquer la réalité psychique par les facteurs dont elle dépend.

Les résultats que donnent le test sont de trois sortes. Il est un coup frappé en un point bien déterminé de ce clavier d'aptitudes qu'est l'individu. Il projette l'individu, aptitude par aptitude, sur cette échelle graduée que donne l'ensemble des autres individus. Il rend possible de vérifier les rapports des aptitudes entre elles, de constater comment elles varient les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire de reconnaître qu'il y a entre elles un lien de coexistence ou non et le degré de cette liaison, la probabilité, la nécessité plus ou moins grande de cette coexistence.

Mais il s'agit alors d'une nécessité générale et purement statistique, qui substitue à l'étude de l'individu celle de systèmes fonctionnels. La méthode des tests n'a-t-elle pas l'inconvénient de résoudre l'individu en une simple collection d'aptitudes et de le dissoudre par leur intermédiaire dans des ensembles qui le dépassent : groupes d'individus ou systèmes fonctionnels ? C'est ce que lui objectent différentes écoles de psychologues.

Sans doute les tests permettent de tracer le profil psychologique de chacun. Le procédé est simple. Il suffit d'aligner les notes repré-

sentatives de chaque épreuve en les inscrivant chacune à son niveau, puis d'unir ces différentes hauteurs par une courbe. Les tracés ainsi obtenus sont aussi différents d'individu à individu que peuvent l'être ceux du visage. Il est également possible de découvrir entre eux des parentés qui permettent de les distribuer entre un certain nombre de types. Incontestablement le procédé du profil psychologique a une sorte d'évidence qui le rend précieux. Mais on peut lui reprocher d'être plus en rapport avec les tests utilisés et leur objet particulier qu'avec l'individualité du sujet. Il changerait si la collection des tests changeait, s'ils étaient différemment combinés et systématisés. Leur choix est plus ou moins arbitraire. Il est nécessairement incomplet. Ils ne font enfin que se juxtaposer. Et la personnalité psychique ne présente-t-elle pas des lois structurales complexes et profondes ?

Selon certains psychologues, un trait isolé n'a qu'une signification superficielle. Ce qui peut lui donner sa vraie signification c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun. Ce n'est pas des parties vers le tout qu'il faut procéder, mais du tout vers les parties. Cette théorie des ensembles trouve son application dans tous les domaines de la psychologie : celui de la perception, celui des réactions adaptées, celui de la mémoire, des habitudes ou de la compréhension intellectuelle. Comment ne s'appliquerait-elle à cet ensemble des ensembles qu'est la personnalité psychique, à cet enchaînement d'ensembles qu'est une évolution ?

Donc la méthode des tests serait plus un moyen d'analyse, de vérification et de mesure qu'un moyen d'investigation et d'invention. Elle ne permettrait pas de saisir le réel organisé ou du moins elle ne pourrait en donner, par le jeu des corrélations ou des supercorrélations, par le jeu de ces ingénieuses mathématiques qui ont été imaginées par Spearman ou par ses émules, qu'une image impersonnelle et abstraite. Elle serait inapte à réaliser ces formes ou types dans lesquels peut être encadrée la masse diverse et flottante des individus. C'est plutôt l'étude de l'individu dans sa complexité qui permettra d'aboutir à la structure simplifiée mais encore particulière qui se dénomme type. Le psychologue doit savoir découvrir les cas significatifs et en extraire cet ensemble essentiel qui se trouvera d'autres exemplaires dans la réalité. L'analyse et la mesure interviendront alors pour ramener cette structure particulière à ses conditions d'existence.

La recherche psychologique suppose un double mouvement. L'application à tous de la même épreuve pour vérifier chez tous l'existence et le degré de l'aptitude ou de la fonction correspondante. L'application au même sujet de toutes les épreuves, de tous les procédés d'examens qui peuvent servir à mettre en évidence le type ou la loi de sa structure et de son évolution originales. « Tout » a évidemment ici un sens relatif. L'expérience montre qu'une même épreuve n'a qu'un nombre limité de degrés et le calcul des probabilités que tous ces degrés seront mis en évidence, avec leur fréquence relative, en testant un nombre limité d'individus. A un même sujet d'autre part, il ne peut être question d'appliquer un nombre indéfini d'épreuves et de mesures. Mais il faut que l'expérimentateur ait à sa disposition toutes celles que l'examen du sujet l'incitera à essayer. C'est ici que l'existence du laboratoire est indispensable.

Au laboratoire se font nécessairement les examens qui exigent un ensemble d'instruments difficiles à transporter et pour lesquels l'isolement est nécessaire. Beaucoup d'entre eux sont essentiels pour atteindre aux sources du psychisme chez l'enfant et pour suivre son développement. Mesures physiologiques, mesures sensorielles, mesure des réactions motrices. Et surtout ces mesures qui donnent pour chacun la formule de son rendement, de ses possibilités vitales et mentales et qui vont de la vitesse avec laquelle il est capable de réagir à une excitation jusqu'à la courbe de travail où s'inscrivent sa fatigabilité, les oscillations de son rendement par fraction de temps, c'est-à-dire le rythme de son activité. Rythmes très variables d'un individu à l'autre et qui sont en connexion simultanément avec les origines végétatives de l'activité, avec ses modalités affectives, avec les pulsations de l'attention et du travail mental.

L'isolement du laboratoire est nécessaire à l'exploration en profondeur de l'enfant. Il est bien vrai, sans doute, que pour connaître son comportement, il est indispensable de l'observer dans les différents champs et dans les différents exercices de son activité quotidienne, c'est-à-dire en particulier à l'école. Mais il n'est pas moins vrai que chaque milieu le modifie momentanément. Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui. Il est le partenaire d'autres personnages dans un groupe durable ou purement occasionnel. Sans doute le rôle et la place qu'il y tient sont-ils en partie déterminés par ses propres dispositions, mais l'existence du groupe et ses exigences ne s'en imposent pas moins à sa conduite. La nature du groupe, ses éléments viennent-ils à changer, ses réactions changent aussi. Dans sa fa-

mille, en classe vis-à-vis du maître et de chaque maître, avec ses camarades, au travail et dans les jeux son attitude est sujette à se modifier. Pour trouver en quel point se recoupent ses diverses attitudes, il faut donner à l'examen dont il est l'objet une nouvelle dimension où soient mis en évidence l'échelonnement des conditions et des motifs qui dans le présent et du fond de son passé exercent leur poussée sur sa conduite.

Cette liaison nécessaire des points de vue, je voudrais pouvoir la réaliser. Elle exige évidemment des collaborations étendues. C'est à ces collaborations que je veux faire appel. Je sais par l'intérêt que soulèvent aujourd'hui les questions relatives à l'enfance qu'elles ne me feront pas défaut.

Pour les problèmes de l'éducation, ces collaborations devront s'étendre encore. Partout ils se posent : dans la pratique quotidienne comme dans les principes et dans l'organisation nouvelle de l'éducation. Ce n'est pas ici le lieu de les énumérer. Ils sont trop nombreux et trop sujets à se renouveler incessamment. Je veux seulement affirmer qu'en réponse aux collaborations dont je sens la nécessité, je donnerai la mienne tout entière à ceux qui vouent leurs soins à la cause de l'éducation.

La Réadaptation du Certificat d'Études Primaires Elémentaire

AVERTISSEMENT

Ce rapport n'est pas le travail d'un homme. Un tel travail ne saurait présenter quelque valeur que s'il est l'œuvre de nombreux collaborateurs.

C'est bien ce que nous avons tâché de réaliser.

A la demande du Groupe Français d'Education Nouvelle, le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle et l'Educateur Prolétarien ont ouvert une vaste enquête. Un questionnaire a été publié dans toutes les revues pédagogiques.

Une centaine de rapports ont été recueillis et minutieusement dépouillés.

Un premier rapport a été communiqué et discuté au Congrès de la Coopérative de l'Enseignement Laïc le 28 mars. A la suite d'un échange de vues entre les principaux artisans de cette enquête, après l'avis de certaines personnalités du mouvement pédagogique moderne : M. le Professeur Wallon, Mlle Flayol, MM. Vérel, Freinet, Guet, Hulin et autres, le présent rapport a pu être établi.

Simple projet susceptible d'être modifié et que nous offrons aux auteurs de la prochaine réforme, en vue de les aider à améliorer dans toute la mesure du possible notre « bachot de guerre ».

*
* *

La réforme du certificat d'Etudes Primaires, depuis longtemps souhaitée par l'ensemble des Educateurs, devient d'une impérieuse nécessité — conséquence de la Réforme de l'Enseignement annoncée par le projet de loi Jean Zay.

Si ce projet Zay n'était, semble-t-il, qu'un premier thème général de la réforme, on pourrait s'étonner que la modification du C. E. P. n'y soit déjà annoncée.

L'exposé des motifs du projet stipule pourtant :

« Nous proposons de rendre obligatoire la possession du C. E. P. et d'exiger ainsi, de la part des futurs élèves de nos lycées, collèges, écoles primaires Supérieures et techniques un *minimum* de *connaissances* et *d'Aptitudes.* »

Les termes « *connaissances* » et « *aptitudes* » semblent indiquer qu'on se propose de demander au C. E. P. d'être à la fois *la sanction d'études terminées* et un moyen de *déceler les aptitudes* à profiter des études à venir.

D'où une question préalable de première importance :

Le nouveau certificat d'études doit-il — ou peut-il — être a la fois un examen de contrôle des connaissances et un examen d'aptitudes ?

L'examen dans sa forme actuelle peut bien tendre à estimer la possession de certaines connaissances et de certaines aptitudes, mais son manque absolu d'objectivité conduit à des résultats tellement confus, qu'il n'est pas possible de persister dans cette voie. Donc une réforme s'impose — et elle s'imposerait

ALBUMS-JEUX DU PÈRE CASTOR

Pour les grands et pour les petits

Toute une série de jeux de famille éducatifs

THÉATRE D'OMBRES DU PÈRE CASTOR

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans

Théâtre tout monté, décors et figurines à découper.
1re Série : Vieilles chansons et contes, dessins de H. de Renaucourt . . . **13 fr.**
2e Série : « Cendrillon » et « La Belle au bois dormant », dessins de Lalouve. **14 fr.**
Sans le théâtre. **9 fr.**

LANTERNE MAGIQUE AU PAYS DES MILLE ET UNE NUITS

Jeu manuel, jeu de composition et de couleurs, jeu d'imagination, pour les enfants de 7 à 14 ans

Chacun de ces albums contient 12 images à découper, de Lalouve, et des feuilles de cellophane de toutes les couleurs pour la confection des plaques de projection ..... **6 fr.**

JEU DES PORTRAITS

Jeu d'observation, d'attention, d'imagination, d'expression, pour les enfants de 7 à 14 ans

L'album contient 12 portraits de rois de France, coiffures et visages séparés, qu'il s'agit de reconstituer. C'est le prétexte de 6 jeux différents..... **12 fr.**

CIRCULEZ !

Jeu d'attention, d'observation, de réflexion, à combinaisons, rappelant, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs (8 à 14 ans)

Le carton de jeu est un carrefour parisien ; les pièces sont des voitures et piétons qu'il s'agit de diriger selon les règles de la circulation..... **12 fr.**

QUINZE JEUX SUR TABLE

Série de jeux d'attention et de réflexion, à combinaisons, constituant une préparation au jeu des échecs (7 à 14 ans)..... ..... 10 fr.

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.

même si la réforme de l'Enseignement n'était pas envisagée.

Une troisième exigeance se marque de plus en plus parmi les instituteurs qui voudraient *un examen dit de fin d'études du premier degré accessible non plus comme l'examen actuel à 55 % des écoliers, mais à tous les enfants normaux.*

En vue de résoudre la difficulté au mieux pour chacun, nous proposons deux solutions :

1re *Solution*

Que le C. E. P. *devienne* — il ne l'est pas — un examen de contrôle de connaissances accessibles à tous les enfants normaux dont la scolarité aurait été régulière.

Que la possession du C. E. P. permette l'entrée dans une classe d'Orientation où serait organisée d'une manière beaucoup plus sérieuse et durant une année la première orientation.

Un examen spécial serait peut-être organisé à la fin de cette année d'orientation en vue de désigner — compte tenu du travail scolaire — les élèves susceptibles de profiter de l'enseignement du second degré.

2e *Solution*

Si cette première solution — la meilleure nous semble-t-il, — ne pouvait être retenue, nous proposerions l'institution d'un examen (A. B.) comportant :

a) des épreuves A en vue du contrôle des connaissances et d'utilisation de ces connaissances. Cette partie A resterait accessible à tous les élèves normaux.

b) une épreuve ou des questions B, d'un caractère différent, contrôle d'aptitudes.

Le succès aux épreuves A conférerait le certificat d'Etudes.

Le succès aux épreuves A. B. permettrait l'accès aux classes d'orientation là où elles sont créées et ailleurs l'accès en 6e.

*
* *

RÉGIME DU NOUVEAU CERTIFICAT D'ÉTUDES

Pour plus de clarté et à seule fin de marquer la différence entre le nouvel examen et l'Ancien, nous donnons ci-dessous un texte destiné à servir de base à l'arrêté qui remplacera l'arrêté du 1er février 1924.

1° Les candidats au C. E. P. élémentaire doivent avoir atteint 12 ans révolus au 31 décembre de l'année où ils se présentent .

Une dispense d'un an sera accordée aux élèves susceptibles d'entrer dans l'Enseignement du deuxième degré (art. 6 du projet de J. Zay).

Tous les enfants qui fréquentent les écoles primaires devront être présentés pour la première fois au plus tard dans leur 13e année.

2° L'inscription des candidats se fera comme par le passé mais les parents qui désirent que leur enfant profite de l'enseignement du deuxième degré devront produire une demande écrite. Aucun candidat ne doit figurer sur la liste avec la mention « présenté par la famille ».

3° On instituera autant de commissions qu'il sera nécessaire pour éviter aux enfants des déplacements trop fatigants (la correction des épreuves étant reportée à plus tard, la présence de l'Inspecteur n'est pas absolument indispensable et la responsabilité de la présidence pourrait être assurée par un directeur ou un professeur d'E. P. S. ou d'Ecole Normale).

4° Seuls les membres de l'Enseignement public en *exercice* peuvent faire partie des commissions.

5° La durée totale de l'examen n'excèdera pas 6 heures : 4 heures le matin, 2 heures l'après-midi.

Diverses mesures sont envisagées pour réduire au maximum la fatigue des enfants (alternance de certaines épreuves par exemple).

6° *Epreuves* (en raison de son importance, cette question est traitée à part) voir plus loin).

7° Toutes les épreuves ont lieu à huis clos.

8° Les épreuves orales seront supprimées ou organisées sérieusement (voir plus loin).

On n'établira aucune distinction entre les épreuves dites autrefois de 1re et de 2e série.

9° *La correction des épreuves* sera effectuée la semaine suivante soit au chef lieu de Canton, soit dans une autre ville.

C'est le seul moyen :

d'assurer un contrôle vigilant des épreuves et d'organiser un oral sérieux si on le maintient.

une correction moins hâtive des copies d'après des barèmes soigneusement établis et uniformes.

Peut-être serait-ce là encore un moyen d'épargner aux enfants échoués le retour humiliant au village au milieu de camarades « triomphants ».

Les maîtres qui présentent des candidats seront présents au centre de correction et se tiendront à la disposition de la commission porteurs de carnets de scolarité, à seule fin de donner leur avis en cas d'échec immérité de tel ou tel candidat.

10° La note *zéro* ne sera éliminatoire que si l'élève n'obtient pas un nombre de points supérieurs de 5 unités au total général exigible.

Toutefois, pour maintenir la valeur de l'épreuve d'orthographe, peut-être pourrait-

on en outre convenir, qu'au dessus de 5 fautes, le total général subirait un décompte progressif.

6 fautes 1/2	Point.	9 — 2	Point.
7 — 1	—	10 — 2 1/2	—
8 — 1 1/2	—		

au-dessus de 10 fautes, 2 points par faute.

11° Les mentions sont supprimées.

12° Le succès au C. E. P. ne sera effectif et le diplôme ne sera remis aux lauréats qu'à la fin de la scolarité primaire et à condition que l'élève continue à donner satisfaction au point de vue de la fréquentation, du travail et de la conduite.

13°Tout en maintenant à l'examen son caractère essentiel de contrôle de connaissances, des mesures sont à envisager pour éviter que ces connaissances restent, comme par le passé, le plus souvent *verbales*.

La forme et la nature des questions à poser doivent le permettre.

*
* *

EPREUVES

Le choix des épreuves est subordonné à la solution de plusieurs difficultés à résoudre préalablement. Nous en voyons quatre.

I) La réforme des programmes ne doit-elle pas précéder l'examen ?

Ce serait, en effet, la première réforme à considérer et nous sommes les premiers à la demander. Seulement depuis 14 ans que les programmes de 1923 sont soi-disant « appliqués » le Certificat d'Etudes qui devrait être le couronnement de ces programmes semble avoir évolué à part.

« Plus d'air, plus d'aisance, plus de lumière, plus de joie et partant plus de travail ». C'était le désir du regretté P. Lapie et c'est dans la conclusion de la circulaire du 20 juin 1923 qu'il demandait tout cela. Ce qu'on a vu ? Les auteurs de manuels, tous rédigés dit-on conformes aux programmes de 1923, nous ont produit des ouvrages volumineux où les conseils de P. Lapie, si non méconnus ont été bien mal appliqués. Ah, les manuels scolaires !

Et le C. E. P., reflet de ces erreurs a pris une forme de contrôle encyclopédique vraiment déraisonnable — on peut dire intolérable — de sorte que les instituteurs se sont vus obligés de négliger les Instructions officielles et de *préparer* les élèves au C. E. P., de les *entraîner* à *passer* et en dernière heure de *souhaiter* qu'ils réussissent au C. E. P., véritable jeu de hasard pour les élèves moyens.

Dans ces conditions, tous ceux qui ont suivi avec une réelle amertume la mort des Instruction officielles en sont venus à penser que *l'examen étant devenu le véritable régulateur des études, c'est d'abord l'examen qu'il faut réformer.*

Tel examen, tel travail scolaire et nous ne pouvons guère avancer, tant que le C. E. P. restera une revue — fatras de connaissances non assimilées, tant qu'on n'y fera pas la chasse au verbalisme ,au « parcœurisme » vide, tant qu'il faudra « bachoter » pour y réussir.

Il va de soi, que l'aménagement des programmes s'impose en même temps et ici nous ne saurions mieux faire que dire toute notre admiration pour le nouveau Plan d'Etudes Belge qui pourrait, à bien des égards — mutatis mutandis — nous servir d'exemple (1).

Beaucoup d'instituteurs réclament des programmes limitatifs, notamment pour l'Histoire, Géographie, Sciences où serait fixé d'une manière très précise disent-ils, *ce qu'un enfant de 12 ans doit savoir.*

II) Nature des épreuves : Tests ou épreuves habituelles.

Les épreuves ordinaires ne sont plus très en faveur dans les milieux qui se réclament de l'Education nouvelle. On assure que ces moyens de contrôle ont « *fait leur temps* » et non « *leurs preuves* ». On préférerait le TEST moyen de contrôle beaucoup plus scientifique.

Sans entrer dans les détails de cette importante question, et tout en marquant notre préférence pour les TESTS, convenons que le moment n'est pas encore tout a fait venu de les utiliser à l'exclusion des autres épreuves : personnel non préparé — manque d'un organisme central chargé d'élaborer ces tests, etc. Et puis, rappelons-nous avec Franklin que la « vérité » entre si difficilement dans la cervelle humaine qu'on peut la comparer à un clou qu'il faudrait enfoncer non par la pointe, mais par la tête. Bornons-nous donc à ceci.

a) Application à l'examen de certains procédés mis en lumière par les tests.

1. Fournir à chaque élève une copie des questions.

2. Préparer les questions avec soin, ne poser aucune question ambignë pour éviter la divergeance des réponses, les établir de telle sorte qu'une seule réponse correcte soit possible.

3. Donner aux élèves des instructions précises sur le travail qu'ils ont à exécuter.

4. Apprécier objectivement d'après des règles bien définies.

(1 Lire le n° spécial de l'Educateur Prolétarien et le n° 127 de *Pour l'Ere Nouvelle.*

5. Déterminer la durée des épreuves si cette durée est significative.

(Voir Dottrens : « Le problème de l'Inspection », p. 174).

b) Utilisation si possible d'un test pour *l'épreuve B*.

L'ORAL SERA-T-IL SUPPRIMÉ ?

C'est un vœu presque unanime du personnel.

S'il en est ainsi, supprimera-t-on toutes les épreuves qui constitueraient la deuxième série : lecture expressive, récitation et chant, calcul mental, éducation physique, et demandera-t-on aux inspecteurs d'assurer le contrôle de ces matières dans les classes ?

Certains demandent le maintien de la lecture expressive. D'autres pensent que l'épreuve de lecture silencieuse serait beaucoup plus probante.

On demande aussi, que l'Education physique fasse l'objet d'un examen séparé, sorte de brevet physique scolaire.

On souhaite encore que l'épreuve de calcul mental soit faite par écrit. D'autres estiment qu'il faudrait tenir compte *du temps*, donc procéder oralement. Exigences difficiles à satisfaire toutes ensemble.

A seule fin d'indiquer comment nous souhaitons que les épreuves orales soient organisées, nous *supposerons* qu'elles seront maintenues.

IV. DEUX EXAMENS A ET B OU UN SEUL EXAMEN (A. B.).

Provisoirement on peut prévoir un seul examen (A. B.).

Il suffirait d'organiser :

1° soit la correction séparée des épreuves écrites de ceux qui déclarent vouloir suivre l'enseignement du deuxième degré.

2° soit d'ajouter certaines questions à quelques épreuves essentielles (à l'épreuve de lecture silencieuse, à l'épreuve d'arithmétique) voir plus loin.

3° d'instituer une épreuve B. spécialement destinée à révéler les aptitudes, voir plus loin.

4° pour plus de sécurité, les trois mesures précédentes pourraient être prises à la fois.

*
* *

Voici, à titre d'exemple, quelle pourrait être la physionomie de l'examen complet — on notera ces deux préoccupations dominantes ;

1° Organiser un examen sérieux quoique simple.

L'Examen commence à 8 heures.

Epreuves	*Durée* (Minutes)	Notation	*Observations*
MATIN			
Rédaction	50	10	
Dictée sans questions	20	10	
Récréation	10		
Gymnastique	30	10	La moitié des candidats passe en gymnastique pendant que l'autre moitié fait la lecture silencieuse et réciproquement.
Lecture silencieuse d'un texte polygraphié avec questions	30	10	La lecture silencieuse pourrait compter des questions B. spéciales sélection.
Arithmétique	50	10	Avec ou sans questions B. spéciales (sélection).
Dessin ou travail manuel	50	10	
Durée totale matinée	4 h.		
SOIR			
Epreuves B. (sélection),	50	20	Si cette épreuve B. n'était pas instituée, ces 20 points seraient répartis entre les diverses questions B. spéciales.
Histoire, Géog., Sciences, épreuve (écrite ou orale)	40	10	Si l'épreuve H. G. S. est passée par écrit, on peut diviser les lauréats en 2 sections, l'une passe l'épreuve H. G. S. pendant que l'autre subit l'interrogatoire oral. Cela évite le désordre.
Lecture expressive préparée, sans questions	5	10	
Calcul mental (oral ou écrit)	10	5	
Récitation et Chant	10	5	
Ecriture		10	Notée sur l'ensemble des copies quant à la lisibilité.
Total soir environ	2 h.		

Total des points.... Examen A. : 100
Examen B. : 120

2° Réduire le plus possible la fatigue des candidats par une alternance convenable des épreuves, par la suppression de toute attente inutile (pas de banquet interminable) par une organisation matérielle parfaite.

D'un mot :

Un examen sérieux quoique *simplifié* et *allégé* qui ne sera plus *une loterie* pour les candidats moyens, *ni une simple formalité* par aucun de ses aspects, ni *une épreuve d'endurance* pour les candidats, ni enfin *une foire* aux médailles quelque peu ridicule.

Sont définitivement admis les canditats ayant obtenu 50 points examen A.

Sont admis à suivre l'Enseignement du deuxième degré les candidats ayant recueilli par exemple 70 points à l'examen A et 15 points à l'examen B.

EPREUVES

Les propositions qui suivent ne sont bien entendu que des suggestions, c'est pourquoi il nous arrive d'en présenter plusieurs pour la même question, en vue de ne pas donner à ce projet l'allure d'un *tout* indivisible.

Ce que nous recherchons, c'est une réforme inspirée des propositions.

Nous supposerons ici que seules restent à l'oral les épreuves difficilement contrôlables par écrit.

Composition française : la difficulté consiste à proposer des sujets pour lesquels tous les candidats aient pour le moins quelque chose à dire ; sujets qui se tiendraient résolument dans l'ordre de l'activité et des intérêts enfantins. On propose quantité de sujets, qui n'ont d'intérêt, que pour des adultes et que seuls les condidats rompus a ce genre d'exercice peuvent traiter dans la forme demandée. Car il y a une *forme*, la bonne, la seule bonne, et qu'on pourrait appeler la forme écrivain au petit pied.

Que les correcteurs s'habituent à ne plus primer cet aspect particulièrement dangereux, bien qu'inaperçu — du verbalisme. Les enfants ont des idées, des intérêts à eux ; qu'on les invite à écrire cela en toute franchise et qu'on ne dise plus comme cet inspecteur devant une copie : « ça c'est trop fanfan ».

Nous proposerons donc, deux sujets au choix.

Compte rendu d'une lecture d'un texte bien choisi faite aux candidats une ou deux fois immédiatement avant l'épreuve de C. E.

Histoire commencée à compléter (appel à l'imagination).

Rédaction d'après film d'images (voir Vérel, maison d'éditions des primaires, à Chambéry).

Le moins mal serait peut-être le compte rendu d'un film très simple et très intéressant (pas de guignoleries) passé aux candidats le jour de l'examen ou encore une interprétation d'image (tableau artistique ou scène de la vie enfantine.)

Dictée sans questions.

Nous proposons la suppression des questions pour les raisons suivantes :

1° La dictée contrôlera seulement l'orthographe il est nécessaire que chaque épreuve ait un but déterminé aussi net que possible.

2° Les questions dans la forme où on les pose habituellement contrôlent le plus souvent un savoir verbal en grammaire (analyses formelles que l'enfant est entraîné à résoudre mais qu'il ne comprend pas).

S'attachent à des *détails de vocabulaire* que l'enfant résoud ou ne résoud pas mais qui n'attestent pas sa connaissance du français. Nous préférons et de beaucoup l'épreuve de lecture silencieuse.

Des expériences et les examens eux-mêmes ont montré combien les dictées proposées sont de difficultés inégales. Tel qui échoue à X serait reçu à Y. Dictées différentes, c'est bien le règne de l'à peu près, de la chance.

Ici on pourrait utiliser de bons tests d'orthographe, souhaitons-le mais puisque nous voulons obtenir une réforme n'en demandons pas trop.

Ce projet, on l'a vu, prévoit la correction ultérieure des épreuves. C'est le seul moyen de modifier par un barème approprié les résultats que pourrait donner une dictée de difficulté inattendue.

En effet, lors de la correction, il sera facile de relever rapidement *toutes* les fautes commises, d'établir un barème provisoire, de l'expérimenter sur les copies les plus mauvaises (les fautes ayant été soulignées seulement) et s'il est trop sévère de la modifier en conséquence. C'est là, nous en convenons, un jeu de bascule assez curieux et qui pourra faire sourire les auteurs et amis de TESTS mais nous ne voyons pas moyen de faire mieux.

On a proposé encore de recueillir des dictées, de les expérimenter, de retenir celles dont le niveau correspondrait au savoir d'un enfant de 12 ans, de constituer aussi un stock abondant de dictées expérimentées, qui s'augmenterait sans cesse, où les I. A. n'auraient qu'à puiser. L'idée est à retenir — elle n'est pas nouvelle, lire l'excellent article de A. Belot, bulletin avril-mai 1925, 204-205 de la société Binet.

Gymnastique.

Beaucoup se demandent si l'épreuve de gymnastique peut être sérieuse. Ils rappellent qu'une épreuve significative devrait se passer sur un terrain approprié, dans une

tenue spéciale. C'est pourquoi on croit qu'il vaudrait mieux supprimer l'épreuve de gymnastique et s'inspirer des dispositions suivantes :

1° Que l'épreuve d'éducation physique soit passée séparément et seuls les candidats qui y réussiraient recevraient le diplôme C. E. P. Les épreuves seraient passées à 12-13 ou 14 ans.

2° Que cette épreuve toujours passée séparément fasse l'objet d'une mention qui serait portée sur le diplôme.

3° Peut-être que le brevet sportif populaire premier degré, récemment institué, pourrait être exigé.

Sans entrer ici dans la querelle qui divise partisans et adversaires de la méthode dite naturelle de G. Hébert, avouons que nous accorderions volontiers nos préférences à cette méthode, non seulement parce qu'elle semble s'harmoniser au mieux avec les tendances générales d'une éducation moderne intégrale et qu'elle intéresse les enfants, mais surtout parce qu'elle se prête à un contrôle précis, voir G. Hébert « Le code de la force », lib. Vuibert.

A titre d'exemple et en raison de l'importance de cette question, nous publions en appendice un article indiquant comment le contrôle pourrait être organisé.

LECTURE SILENCIEUSE AVEC QUESTIONS SUR CETTE LECTURE.

Le but de cette épreuve serait de voir si l'enfant sait lire — et lire silencieusement pour lui. Indiscutablement c'est bien la lecture silencieuse qui est la plus utile dans la vie.

Voici comment on procéderait à titre d'exemple : remettre à l'enfant une copie sous forme de doubls feuille 21-27 comportant à gauche un texte imprimé ou polycopié très net ; la page de droite étant réservée aux questions et réponses.

A un signal le candidat ouvre la feuille, lit le texte silencieusement et répond aux questions à droite.

Voici les instructions à donner aux candidats avant de distribuer la feuille.

L'examinateur ouvrant la feuille *à distance* montre qu'il y a un texte à gauche et des questions à droite — puis il lit deux fois les instructions ci-dessous sans rien ajouter :

1° Vous lirez *lentement* le texte imprimé que voici à gauche pour *bien le comprendre*, vous devez le lire *tout bas*. Défense absolue de dire un mot. Vous ne devez poser aucune question ni à l'examinateur qui est dans la salle, ni à votre voisin.

2° Après avoir lu *silencieusement* et attentivement ce texte, vous répondrez de votre mieux aux questions sur la page droite que voici. Si une question vous semble trop difficile, passez là, et vous la reprendrez tout à l'heure, s'il vous reste du temps.

Exemple de texte pour la lecture silencieuse :

Le maudit

La petite avait été prise d'un étourdissement en entrant là-dedans, dans la chaleur.

Après un petit temps, elle rouvrit les yeux. Sans bouger. Elle regarda autour d'elle. Au-dessus de sa tête il y avait le grand nez busqué du Maudit et ses yeux fous. Il allongea le coup et souffla par les...1

Allait-il mordre ? Elle était si brisée, que cela lui fût égal. Mais il ne mordit pas.

Il avait l'air de dire que ce n'était pas bien dangereux, *ce petit bout d'animal* tombé là dans sa paille. Mais il surveillait tout de même du coin de l'œil, car le Maudit était une bête...2

Bientôt il baissa la tête de nouveau, Marie s'enhardit et elle leva la main pour le...3

Il n'était pas si méchant que ça, ce Maudit. Il fallait savoir le prendre. Cette petite main qui lui parcourait le museau, non pas du bout des doigts, mais bien à plat, il faut croire que ça lui était...4

De ce jour, Marie entra dans...5 comme il lui plut. Il lui arriva de voler des carottes pour les porter à son ami ; et de rire malgré sa misère, en voyant le grand Maudit noir tendre le...6 pour fouiller dans sa poche.

Chaque matin, quand elle le conduisait au pré, il dansait bien un peu au bout de sa longe, mais il la suivait, tandis qu'avec d'autres, il eût fait feu des quatre fers.

D'après Marie Colmont « Claque Patins ».

Questions A

1° « Le maudit » est-ce une personne ou un animal ?

2° Quelle personne ou quel animal ?

3° Le maudit est-il méchant ?

4° Est-il méchant avec tout le monde ?

5° Marie a-t-elle peur de lui ?

6° Que lui donnait-elle en cachette ?

7° Dans le texte ci-dessous, mettez N sous les noms ; A sous les adjectifs ; V sous les verbes ; P sous les pronoms.

Après un petit temps, elle ouvrit les yeux. Sans bouger. Elle regarda autour d'elle. Au-dessus de sa tête, il y avait le grand nez du Maudit et ses yeux fous.

Questions B (Examen de sélection)

1° Pourquoi l'a-t-on appelé « Le Maudit ».

2° Où était Marie lorsqu'elle eut un étourdissement.

3° Qui est ce « *petit bout d'animal* » (10e ligne).

4° Qui était Marie ?

5° Ecrivez ci-dessous les mots manquants remplacés dans le texte par un trait.

1..... 4.....
2..... 5.....
3..... 6.....

ARITHMÉTIQUE :

Il nous paraît indispensable de contrôler séparément.

— La possession par l'enfant des mécanismes de calcul.

— Et son habileté à résoudre un problème simple. Les deux épreuves étant essentiellement différentes, il serait désirable de convenir :

1° Que la durée totale de 40 minutes sera partagée en deux parties :

20 minutes pour le calcul mécanique.

20 minutes pour le problème.

2° Que l'élève ayant terminé les opérations avant l'expiration des premières 20 minutes pourra rendre sa copie d'opérations et commencera le problème.

3° Qu'à la 21e minute les copies d'opérations seront ramassées.

Opérations :

On pourrait avantageusement utiliser un test d'opérations organisé de manière que l'élève doive résoudre des opérations de difficulté croissante dans un ordre indiqué : addition, soustraction, multiplication, division, puis une autre série ; un pourcentage, quelques opérations simples sur les fractions, etc., l'élève normalement entraîné, doit pouvoir calculer le tout en 15 minutes.

Problème :

Ce problème doit évoquer des *situations familières à l'enfant.* A rejeter tout ce qui risque de dérouter un seul candidat par suite de situation inattendue. Exemple : problèmes de courriers, de rentes, de revenus de propriétaire.

Il s'agit de contrôler un minimum de sens mathématique, non l'aptitude à résoudre des problèmes que la vie ne pose guère et qu'un enfant ne peut comprendre. Il ne résoud ces questions, que s'il a été entraîné. C'est presque une mécanique bien montée, qu'il met en marche. On trouvera de nombreux exemples de problèmes à retenir dans certains ouvrages destinés à la préparation au C. E. P. et notamment dans celui de MM. Marijon, Masseron et Delaunay « Le Calcul à l'Ecole Primaire », librairie Hatier.

Epreuve de calcul B : Si on décide d'ajouter quelques questions destinées aux candidats pour le deuxième degré, voici un exemple de ce que pourraient être les questions (deux seraient suffisants).

1° Tracer un cercle de 5 cm. de rayon, inscrivez-y un carré.

2° Tracer une ligne de 112 m/m *très exactement* et divisez-là en 7 parties égales.

3° Tracer très exactement un rectangle de 5 cm. 4 de long sur 4 cm. de large et divisez-le en trois parties égales.

4° Tracer un triangle rectangle dont les côtés de l'angle droit auraient exactement 3 cm. et 4 cm., divisez ce triangle en deux triangles égaux.

5° Je dépense la moitié de mon *avoir* puis la moitié du premier reste.

quelle fraction me reste-t-il de mon avoir ?

DESSIN ET TRAVAIL MANUEL.

Dessin :

Composition décorative libre avec motif imposé (naturel ou géométrique).

Dessin de mémoire d'un objet présenté seulement quelques instants avec la faculté d'interprétation (sens artist.).

Illustration d'un texte lu. (Soit la dictée, soit le texte de la lect, silencieuse, soit la composition française du candidat).

Ne pas imposer les outils ; les candidats peuvent peindre ou utiliser crayon, crayolor, encres, plume, etc.

Travail Manuel : Exercice vraiment pratique, montrant que l'enfant sait mesurer. Ex. : découper un carré dans un carton uni (dim. 12 × 12) ; coller au centre un cercle de 3 cm. de rayon ; peut-être se combinerait bien avec arith. : calculer surface non couverte par ex. (correction avec gabarits très exacts) ou contrôle sérieux dans les classes.

EPREUVE SPÉCIALE B (sélection TEST).

Il faudrait organiser cette épreuve avec un très grand souci si on veut qu'elle ait un sens. Nous ne saurions indiquer en détail ce que pourrait être cette épreuve : voici cependant quelques idées à ne pas perdre de vue :

Cette épreuve B doit contrôler moins la *possession* que *l'aptitude à tirer partie* des connaissances acquises.

Ce doit être une *épreuve d'intelligence.* Il existe déjà de très bons tests là-dessus, il faudrait en créer d'autres.

Il n'est peut-être pas absolument nécessaire que ce soient des épreuves étalonnées puisqu'il s'agit d'un jugement sérieux certes, *mais provisoire* et qu'il s'agit d'être très prudent, puisque d'autre part l'examen A constitue déjà une donnée sérieuse dont il faut tenir compte pour la dite sélection. Nous avons prévu qu'un total des points par exemple 2/3 du total de l'examen A serait exigé des caindidats pour le deuxième degré.

Si donc on décide d'utiliser un test, les

Hauteur avec élan : 0 m. 35 ; 0,40 ; 0,50 ; 0,60; 0,70; 0,80; 0,90; 1 ; 1,10

Longueur — — : 1 m. 05 ; 1,50 ; 1,75 ; 2; 2,50; 2,75; 3; 3,50; 4.

Hauteur sans élan : 0 m. 30 ; 0,35 ; 0,40 ; 0,45; 0,50; 0,55; 0,60; 0,70 ; 0,80 ; 0,90.

Longueur — — : 1 m. 20 ; 1,25 1,30 ; 1,40; 1,50; 1,60; 1,80; 2 ; 2,10 ; 2.20.

Grimper corde lisse : 1 m. ; 1,50, 2 ; 2,50 ; 3; 3,50; 4; 4,50; 5; 6.

Lancer 4 kilogs : 2 m. ; 2,50 ; 3 ; 3,50 ; 4 ; 4,50; 5; 5,50; 6; 6,25,

ce qui pourrait donner à l'examen :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (décaler de 1 pour les élèves ayant plus de 13 ans).

L'étude de 59 enfants (garçons et filles) avec ce barème fait constater que les membres inférieurs sont régulièrement plus développés que les membres supérieurs, ceci ne surprendra aucun maître dans nos campagnes. Les totaux de 10 candidats ou C. E. P. avant tout entraînement, ont été ceux-ci :

Garçons : 18 19 8 12 18 15.

Filles : 5,5 13 18 19,5 — ceci avec 0 en grimper pour 8 ou 10 sujets : après un mois d'exercices libres, ces totaux se sont sensiblement améliorés.

Examinons maintenant l'épreuve elle-même.

Si j'étais inspecteur,

a) je ferai étudier par les maîtres eux-mêmes des projets de barème ;

b) je préviendrai les maîtres dès le début de l'année. La gymnastique sera notée d'après telles épreuves simples et le barème définitivement choisi ;

c) à la veille de l'examen, je ferai préparer par l'instituteur du centre cantonal :

1° Une feuille contenant avec les noms des candidats (classés en 12 et 14 ans) quatre colonnes correspondant aux épreuves types, plus une colonne (note moyenne) ;

2° Le matériel soit une baguette de noisetier (ou le manche de la tête de loup) graduée sur 5 cm. de 1 à 2, une pierre pesant environ 4 kilogs ; 2 piquets de 1 m. 20 environ plantés dans un coin de la cour et munis de trous ou de pointes espacées de 5 cm. avec une baguette ou un caoutchouc, enfin une corde de 3 à 5 m. empruntée au chariot du fermier voisin et fixée à la poutre du préau.

Si j'étais examinateur,

Je prendrai 15 à 20 candidats du même âge, je leur ferai quitter tous ces vêtements superflus et en quelques minutes, après une mise en train sommaire, je pourrai aborder une épreuve de saut en hauteur, débutant à la cote 0 et notant au fur et à mesure des éliminations (un essai de repêchage) pour continuer par le saut en longueur, le lancer et le grimper.

Mon barème à la main, je n'aurais pas la prétention d'avoir régénéré la race ni surtout d'être à l'abri des critiques, mais j'aurai au moins la satisfaction d'avoir essayé d'être aujourd'hui plus juste qu'hier.

N'est-ce pas là un des plus beaux buts du syndicalisme de l'Enseignement ?

P. Picardet,

(*Bulletin de la Nièvre*, janvier 1937).

Orientation et sélection au seuil du deuxième degré

2e *partie* (1)

Laissons maintenant la valeur des examens et concours quant à la sélection. Les éléments sont fournis : le profresseur doit pouvoir connaître son élève, tailler l'enseignement à sa mesure, l'orienter si c'est encore possible...

La première source de renseignements que le maître va être tenté de consulter, c'est naturellement le classement et les compositions du concours d'entrée.

Reportons-nous une fois de plus à notre C. C. et voyons les résultats de 1934 : 245 élèves examinés, 120 élèves entrant en 1re année. Laissons de côté le commencement et la fin de la liste. Les premiers reçus ont presque toujours une supériorité indiscutable (quant aux matières du concours) sur leurs camarades, mais en dehors du renseignement assez vague concernant l'existence de groupes d'infériorité ou de supériorité, il n'y a rien ou presque rien à tirer de classements opérés après concours. En voici la preuve : beaucoup de candidats au C. C, subissent la même année les épreuves du concours d'entrée des E. P. S. Logiquement avec des compositions à peu près voisines (mêmes compositions un peu plus faibles pour l'entrée au C. C.) les

(1) Voir *Pour l'Ère Nouvelle* n° 128.

indications des deux concours devraient pouvoir s'interpréter à peu près de même façon.

En réalité, chaque année, pour certains élèves, les résultats des deux concours sont diamétralement opposés. Tous les ans, après la publication des résultats du concours, j'avais à subir les doléances des maîtres de C. S. : tel élève, classé parmi les premiers est un mauvais élève qui ne fera rien au C. C. et tel autre qui n'est pas admis est un excellent sujet, travailleur et intelligent, qui aurait fait merveille dans nos cours. Non seulement les concours présentent le danger d'éliminer de bons élèves et d'en admettre de mauvais, mais encore ils offrent un grave inconvénient pour le professeur qui prétendrait, en s'appuyant sur leurs résultats, prendre une première idée des aptitudes de ses futurs élèves. Notes et classement n'ont aucune valeur absolue et une valeur relative très faible.

Quant aux compositions, elles ne sont même pas à la disposition des professeurs. Elles deviennent archives et, par suite sont tabou.

De quoi disposons-nous donc pour tenter une première classification de nos élèves ? Les fiches médicales, voilà qui vaudra mieux sans doute que les copies d'examen. Je ne voudrais pas être de parti-pris. Il paraît qu'il y a des fiches médicales parfaitement bien remplies dans certaines écoles de Paris. Le sort ne m'a pas encore permis d'en examiner une. Encore depuis l'introduction des infirmières scolaires dans les écoles il y a quelque chose de changé. Mais cependant j'ai encore vu l'année dernière des fiches médicales sur lesquelles les maladies n'avaient laissé aucune trace. Beaucoup ne comportent pas une seule indication sur la vision. Le plus grand nombre ne tiennent aucun compte de l'ouïe. Et pourtant quelle source précieuse de renseignements pour l'éducateur ! Enfin je n'ai pas encore trouvé une seule fiche fournissant une indication psycho-pathologique, si vague soit-elle. N'oublions pas que ni l'E. P. S., ni le Lycée ne réclament ces fiches médicales uniquement en service dans l'enseignement primaire élémentaire.

Pour me résumer, les documents officiels mis à la disposition des maîtres pour classer leurs élèves à l'entrée du C. C. (il en est de même pour les E. P. S. et les établissements d'enseignement secondaire) sont donc le classement dans les compositions et parfois les fiches médicales ne comportant qu'un nombre très restreint de renseignements utiles ; car, des fiches individuelles dont nous entendons parler depuis si longtemps, et dont le besoin se fait tellement sentir, il n'en est naturellement pas question.

A une telle carence, le professeur consciencieux essaiera, non sans grandes difficultés, je dois le souligner, de répondre par des renseignements privés. Toutes les fois qu'il lui sera possible il prendra contact avec les maîtres des classes d'origine de ses élèves et essaiera de constituer les fiches qui lui manquent. Mais si, comme dans mon exemple, les élèves proviennent de quatorze classes différentes, dont plusieurs de banlieue, la difficulté ne sera pas petite de joindre les quatorze maîtres, et d'obtenir d'eux les renseignements désirés. Remarquons que, sans être négligeables, ces indications ne présentent qu'un intérêt secondaire, étant avant tout subjectives, et permettant difficilement pour cette raison l'établissement d'une classification des élèves. On m'objectera sans aucun doute : « Pourquoi ne pas établir des questionnaires ? Les réponses auront un caractère plus objectif que les renseignements reçus oralement, et resteront comme des documents ». Voici mes raisons :

1° Pour que les réponses puissent être vraiment objectives il faudrait que les questionnaires fussent adressés avant le concours ce qui paraît impossible dans l'état actuel des choses ;

2° Il faut toujours compter avec la mauvaise volonté ou l'incompréhension... et il manquera de nombreux questionnaires ou ils seront mal remplis ;

3° Il est à peu près impossible que, même avec beaucoup de bonne volonté, le maître réponde de façon heureuse aux questionnaires : il lui faudrait d'une part une culture psycho-pédagogique qui lui manque le plus souvent, d'autre part une connaissance de la nature psychique de ses élèves, qu'il n'a pu acquérir, faute de l'emploi des méthodes d'investigation de la psychologie individuelle.

Voici un exemple de la quasi-impossibilité d'obtenir des renseignements exacts sans l'emploi des méthodes scientifiques. En 1929, un élève, S... passait dans un rang médiocre du C. S. A. au C. C. de la même école. Le maître du C. S. A. donna spontanément son avis sur cet élève : rempli de bonne volonté, affectueux, S... était un brave garçon à l'intelligence lente, particulièrement inapte à tout ce qui touchait le français. Effectivement les premières compositions françaises très médiocres ne promettaient guère ; mais dès les premiers exercices collectifs, visant à l'amélioration du style, apparurent de temps à autre dans les devoirs des touches délicates qui frappèrent mon attention. Une ou deux réponses sensées, voire nuancées achevèrent de me surprendre ; l'emploi de tests extra-scolaires révéla rapidement chez S... une intelligence souple et fine, peut-être en sommeil, sûrement refoulée par la timidité et la

crainte, surtout une sensibilité exquise d'artiste et un sens moral extrêmement averti. J'ai mis malheureusement un an à découvrir la nature de S... qui dut redoubler sa 1re année. Par la suite, encouragé par mes collègues qui avaient à leur tour compris ses possibilités, et par moi-même, trouvant le terrain propice au développement de sa personnalité. S... devint rapidement un des plus brillants élèves de notre C. C. Au concours d'entrée à l'école normale de Melun, sa composition française fut remarquée. En relisant certains devoirs de S..., que beaucoup de littérateurs ne désavoueraient pas, je pense au jugement de notre collègue, d'ailleurs excellent maître : « Il n'y a rien à tirer de lui en composition française ». Et qu'on n'objecte pas une transformation brusque d'aptitudes comme il s'en produit parfois au moment de la puberté. L'examen attentif des premiers devoirs de S... démontre qu'une lecture plus poussée pouvait fort bien renseigner sur sa sensibilité cachée. Mais une question se pose : Que serait-il arrivé si S... était tombé sur un professeur qui l'aurait rudoyé au sujet de son inaptitude apparente ? Il est probable que timidité, crainte et dégoût auraient empêché chez lui le développement normal d'une fonction aux possibilités presque illimitées !

Une dernière porte reste ouverte à la classification des élèves dans l'état actuel des choses : la confection de fiches par les professeurs du 2e degré au début de l'année scolaire. Celle-ci est à peu près impossible pour des raisons qui ont été trop souvent dites pour que j'y revienne : en bref le praticien de l'enseignement ne peut être que rarement un théoricien, plus rarement encore un spécialiste de la psycho-pédagogie.

Or je l'ai déjà dit, tout enseignement qui ignore les aptitudes de l'enfant est voué aux tâtonnements et doit perdre une grande part de son efficacité.

Mais, me dira-t-on, vous avez déjà reconnu que l'enseignement sur mesure est une réalisation actuellement impossible. Oui ; mais ce qui est facilement réalisable dès demain c'est un groupement plus homogène des élèves toutes les fois que le nombre de ceux qui suivent un cours d'enseignement du second degré est suffisant pour former plusieurs classes.

Examinons ce qui existe. Faute des renseignements nécessaires un tel groupement est impossible. Aussi (quand toutefois il existe des préoccupations de ce genre) deux tendances s'affrontent. Ou bien, même sans idée d'école sur mesure, on essaie de réaliser des classes homogènes en réunissant les élèves en groupes de supériorité et d'infériorité, ou bien, et c'est ce qui est le plus fréquent dans les écoles où la présence d'un professeur principal à la tête de la classe risque de créer des rivalités, on tente la constitution de classes parallèles.

Je ne possède que des renseignements de seconde main sur le premier mode de classification, qui paraît le plus pédagogique, ils coïncident tous : le groupement se révèle assez vite inopérant et, en cours d'année, l'on est souvent obligé de faire changer un assez grand nombre d'élèves de sections. Mais ce n'est pas le plus grave. Comme le classement a été opéré sur la moyenne de l'*intelligence générale scolaire*, il se trouve que le groupe homogène est en réalité très hétérogène surtout pour les groupes d'infériorité. Ceux-ci, en dehors d'un certain nombre d'élèves d'intelligence générale déficiente, comptent beaucoup d'enfants présentant une inaptitude très marquante dans une discipline différente pour chacun et des aptitudes moyennes en ce qui concerne les autres matières scolaires.

Les classes dites parallèles ne donnent pas de meilleurs résultats. Voici par exemple la façon dont il est procédé au C. C. déjà cité. Il y a trois classes de 1re année : le premier du concours d'entrée est placé en A, le deuxième en B, le troisième en C, le quatrième en A, etc... Voici un des résultats les plus caractéristiques en fin d'année 1927. (Il n'y avait que deux classes de 1re année à cette époque). Avec les mêmes professeurs et le même enseignement, l'examen de passage en 2e année donnait sur les dix premiers, neuf élèves appartenant à la classe B, un seul à la classe A ; sur les quarante premiers, vingt-neuf provenaient de B, onze de A. Et ce n'était pas là le résultat du hasard ; l'examen ne faisait que confirmer une situation de fait qui avait duré toute l'année scolaire. En 1934 le hasard réussit à former trois classes homogènes a leur façon : A constituait un groupement d'élèves agités, bruyants, mais intelligents et travailleurs ; B, une remarquable collection de paresseux d'une intelligence moyenne et C un troupeau amorphe sans intelligence et sans ressort. Il en est de même à Lavoisier où un procédé analogue est employé. Dans certains lycées, d'autres considérations sont en jeu. Tel professeur de latin a, à tort ou à raison, plus de renom qu'un autre, dès lors, un grand nombre de parents font pression pour que leur fils soit placé plutôt en A 1 ou A 2 qu'en A 5 ou A 6 et refusent énergiquement qu'il appartienne à A 3 ou A 4. Je sais bien que beaucoup de proviseurs résistent à de telles pressions. Mais il y a des interventions tellement puissantes,

surtout dans le milieu des lycées ! Et le proviseur n'a malheureusement aucune raison sérieuse, sauf le respect dû à son autorité, de maintenir un élève dans une classe plutôt que dans une autre, puisque aucune vue psycho-pédagogique ne préside à la distribution des élèves.

Quel est le résultat de telles pratiques ? Ou bien on obtient des classes disparates et hétérogènes, ou bien, dans le cas qui nous occupe actuellement, ce sont les enfants dont les parents s'occupent plus particulièrement, ou qui sont les plus influents, qui profitent de l'enseignement des meilleurs professeurs, les autres, et parmi eux il y a des enfants remarquablement doués, ont l'enseignement le moins susceptible d'aider au développement de leur personnalité.

Pour terminer ce tour d'horizon, examinons l'organisation de l'enseignement des langues vivantes et du travail manuel. Pour les langues vivantes, dans les établissements où l'élève doit choisir entre l'Anglais et l'Allemand enseignés concurremment, deux façons de procéder :

1° Le choix est laissé aux enfants et derrière eux aux parents. Ni les uns ni les autres n'ont en général aucune idée des difficultés comparées des deux langues, ni des aptitudes nécessaires à leur étude. Dès lors, ce sont des goûts, le plus souvent des préjugés, le hasard qui président à la répartition des élèves entre les classes d'Allemand et d'Anglais. Les conséquences suivent : classes surpeuplées en anglais, squelettiques en allemand, hétérogénité des classes, têtes et queues de classe, etc... ;

2° Pour obtenir des classes équivalentes le choix est laissé aux intéressés, dans l'ordre du classement d'entrée. Dans ce cas, une très grande proportion des élèves reçus dans les premiers rangs choisissent l'Anglais ; les élèves médiocres n'ayant plus le choix apprennent l'Allemand. On arrive alors à ce contre-sens que les élèves les mieux doués étudient l'Anglais, langue relativement facile, à valeur éducative assez faible, alors que les moins doués trébuchent sur les difficultés de l'Allemand dont l'étude, c'est un fait reconnu, offre un intérêt pédagogique presque aussi puissant que celle du latin.

Si nous nous occupons du travail manuel, nous relevons les mêmes erreurs. En dehors de l'enseignement technique le travail manuel a, avant tout, des visées éducatives. Je pense avec beaucoup de pédagogues que le travail du bois présente plus d'intérêt que celui du fer. Et cependant l'atelier du fer attire plus d'élèves... et les meilleurs, probablement, parce qu'il touche à la mécanique.

Si je me résume, actuellement le groupement des élèves est nettement anti-pédagogique dans les classes du 2e degré. Mais ce n'est pas tout que critiquer et détruire... il faut bâtir. Je crois que c'est relativement facile. Remarquons tout d'abord que, si les laboratoires de psychologie chargés de fournir les fiches psycho-pédagogiques concernant nos élèves n'existent pas, les spécialistes, eux, existent. Il suffit de citer les noms de Wallon, Piéron, Simon, Toulouse, Mlle Weinberg, Dumas, Lahy, etc... pour Paris et de penser à leurs élèves pour voir que la question du personnel pourrait être facilement résolue. Le plus grand nombre des Inspecteurs primaires (et tous si le concours s'y prêtait), un certain nombre de Directeurs, sont avertis des pratiques de la recherche des aptitudes et susceptibles avec quelques leçons supplémentaires de rendre de réels services dans les laboratoires psycho-pédagogiques.

Enfin nombre de médecins et d'infirmières scolaires se sont spécialisés dans ces questions et pourraient diriger de tels laboratoires ou y être de précieux auxiliaires. Donc, sans même prévoir des laboratoires outillés comme ceux des Américains ou des Allemands, ou les rares laboratoires français où la psycho-pédagogie est enseignée, il serait possible d'assurer un examen assez poussé des aptitudes des élèves destinés à l'enseignement du second degré.

Puisqu'il est nécessaire d'entrer encore dans des détails pécuniaires, les dépenses pourraient être réduites au minimum en tenant compte des conventions suivantes :

1° Ce nouveau service pourrait être demandé aux Inspecteurs primaires à condition de les soulager d'un travail administratif le plus souvent inutile. La même remarque peut être faite pour les Directeurs d'école qui préféreraient sans doute faire œuvre pédagogique utile que de fournir plusieurs fois par an en triple exemplaire un état des lieux scolaires dont les dimensions, tout le monde le sait, peuvent varier d'un trimestre sur l'autre ;

2° Les médecins des écoles pourraient facilement être recrutés parmi les spécialistes des questions psycho-pédagogiques ;

3° Les infirmières scolaires existent ; il y aurait à faire une mise au point de leur culture psycho-pédagogique et une utilisation plus rationnelle qu'actuellement peut-être de leurs services.

Ceci posé, en dehors de l'examen individuel, certes souhaitable, mais que je n'ose réclamer fermement parce que, lui, serait relativement coûteux, voici comment, à titre de simple suggestion, pourrait être orga-

nisé l'examen psycho-pédagogique collectif des élèves.

1° Il s'agit de recueillir les éléments permettant l'orientation et la classification des élèves au moment du passage dans les classes de l'enseignement du deuxième degré. Il rait donc utile de profiter de l'année préparatoire à cet enseignement (cours moyen deuxième année et plutôt cours supérieur des écoles primaires, septième dans l'enseignement secondaire) pour réaliser les premières épreuves dont les résultats doivent figurer sur les fiches. Un examen médical individuel paraît indispensable pendant cette année scolaire. Un examen psychologique permettant la mesure des grandes fonctions présidant à la vie mentale : attention, mémoire médiate et immédiate, émotivité, volonté, pourrait être réalisé une ou deux fois dans l'année, dans la classe même, au moyen de tests dirigés par les spécialistes dont nous avons déjà parlé. D'autres épreuves probatoires pourraient être organisées en dehors de l'école avant les examens ou concours, épreuves spécialisées pour chacune des branches de l'enseignement du second degré, et destinées à fournir au moyen de tests la mesure des aptitudes fonctionnelles spéciales réclamées plus particulièrement dans chaque cas. Les résultats, consignés sur les fiches, pourraient être communiqués, accompagnés de conseils pratiques sur l'orientation, aux familles.

Une nouvelle source de documentation est fournie par les épreuves classiques, mais examinées d'un point de vue particulier, et toujours par les spécialistes. Pour fixer les idées, en dehors des notes normales que fournissent la dictée, la rédaction, le calcul, le dessin, l'écriture, le travail manuel (ou la couture), chacune de ces épreuves pourrait être l'occasion de mesures spéciales de certaines fonctions et le point de départ d'une classification sommaire des candidats. C'est ainsi que la dictée examinée par un psycho-pédagogue fournit des indications précieuses sur l'attention et la fatigue intellectuelle (mots oubliés, fautes dites d'étourderie, groupement des fautes au début et à la fin, etc...) la rédaction permet un classement en esprits imaginatifs et esprits positifs et décèle des défauts intellectuels aussi graves que l'automatisme verbal, le psittacisme, la tendance au mensonge, etc... L'épreuve de mathématiques bien dosée sert déjà dans le concours des bourses à mesurer la réflexion et l'intelligence générale ; elle peut permettre de mesurer l'aptitude au calcul (rapidité des opérations par exemple au concours de l'octroi), la valeur du jugement logique, etc... L'écriture, le dessin, le travail manuel, la couture, permettent de porter des jugements sur l'habileté manuelle, celle des petits muscles, celle des grands ensembles musculaires, l'acuité de la vue, l'aptitude à la différenciation des couleurs, la conscience dans l'accomplissement du travail, etc.

La précédente observation n'empêcherait pas d'ajouter aux examens et concours en usage une ou plusieurs épreuves en forme de tests qui viendraient compléter les renseignements déjà obtenus en cours d'année et qui n'avaient qu'une valeur indicative. Les nouvelles épreuves, plus précises cette fois, pourraient être notées et comptées au même titre que les compositions pour le classement. Leurs indications figureraient avec fruit sur la fiche individuelle. Elles auraient l'avantage d'éliminer sûrement tous ceux qui manquent d'aptitudes pour un enseignement déterminé ou pour un futur métier (nous pensons en particulier au recrutement des écoles normales de tout degré) et permettraient, au contraire, à ceux qu'une culture passagèrement déficiente éloigne d'enseignements ou de professions où ils pourraient se tailler une place honorable, de ne pas manquer leur voie.

J'omets volontairement d'indiquer les tests à employer dans la première et la dernière catégorie d'épreuves. C'est là le rôle des spécialistes qui sauraient varier fréquemment ces tests pour éviter que la préparation à ce genre d'épreuves ne devînt une nouvelle matière du programme et l'objet d'une préparation spéciale dans certaines classes.

Les avantages de telles pratiques sont visibles.

1° C'est pour la première fois, la possibilité pour les professeurs de connaître la matière psychologique sur laquelle ils vont travailler : les aptitudes fonctionnelles, trame à peu près indéformable des intelligences qu'ils n'essaieront plus de transformer, mais bien de diriger. C'est aussi, la possibilité d'évincer les inaptes, ou pour mieux dire, de les diriger en toute connaissance de cause, vers les voies qui leur conviennent ; c'est la récupération par la société des valeurs inemployées.

2° L'établissement de telles fiches médico-psycho-pédagogiques serait d'un autre point de vue, la possibilité de faire une répartition rationnelle des élèves dans tous les établissements actuellement pourvus de classes parallèles. Quels seraient les groupements formés ? Il ne nous est pas possible de l'indiquer ici : la question est trop complexe (elle varie avec chaque sorte d'établissement) et elle comporte des solutions multiples dans chaque cas. Mais, pour reprendre l'exemple sur lequel je me suis le plus étendu, celui

d'un C. C, d'enseignement général à trois divisions de 1re année, voici deux types de classification possible :

a) Si l'on craint une spécialisation trop précoce, on peut partager les élèves en tenant compte de l'ensemble de leurs aptitudes en trois groupes (supérieur, moyen et inférieur), étant bien entendu que les programmes et les cours seront appropriés au niveau moyen de la classe. Qu'on ne crie pas au scandale : il y a longtemps que les bons maîtres ont d'instinct taillé leur enseignement à la mesure des groupes d'infériorité de leurs classes mais après quels tâtonnements, en risquant le blâme, et malheureusement au détriment des élèves les mieux doués.

b) Mais doit-on craindre la spécialisation ? Un enfant ayant des aptitudes aux mathématiques très développées et des aptitudes déficientes quant aux lettres, sera tenté davantage dans une classe du premier type de négliger les disciplines se rapportant au français, qui le dépasseront, et pour lesquelles il subira des comparaisons humiliantes, que dans une classe du deuxième type où l'enseignement des lettres sera adapté à son niveau et où il ne subira pas de comparaisons décourageantes. Il y a lieu de former des groupements d'élèves se rapprochant le plus possible de types mentaux facilement déterminables actuellement. Dans le cas particulier que nous examinons, nous verrions volontiers une classe d'imaginatifs (esprits à tendances littéraires), une classe d'observateurs (esprits à tendances scientifiques), une classe mixte (imaginatifs et observateurs médiocres) qui comprendra une majorité d'esprits méthodiques. Dans de telles classes, ce n'est plus l'ensemble de l'enseignement, mais chaque discipline qui doit être adaptée au niveau moyen des élèves.

Il reste entendu que les types que je viens de citer sont assez grossièrement établis en tenant compte des possibilités actuelles, et qu'il importerait, par la suite, de déterminer un certain nombre de synthèses mentales plus étudiées et établies scientifiquement.

Des travaux comme ceux que je citais au début de cette conférence, apporteront de telles synthèses. Les solutions que je propose sont empiriques et insuffisantes, mais elles ont deux avantages : pratiquement réalisables actuellement et à peu de frais elles apportent un procédé d'orientation et de sélection qui constitue un progrès sur ce qui existe actuellement, nul en fait pour le deuxième degré. Et je persiste à croire, que, dans une société aussi troublée que l'est la nôtre, le premier pas vers la sagesse, sera de mettre chaque homme à la place qu'il doit occuper, non par sa naissance ou sa richesse, mais bien par sa valeur intrinsèque.

R. VAUQUELIN.

Nouvelles Diverses

IXe Congrès des Educateurs d'arriérés

organisé par l'Association Amicale française des instituteurs publics d'enfants arriérés

Siège du Congrès
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris Ve

PROGRAMME

Lundi, 26 juillet, au Musée Pédagogique : 9 h. 15.

Ouverture du Congrès, sous la présidence de Mme Brunschwicg, ancien Sous-Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale.

Historique de l'Education des enfants arriérés en France : par M. Fresneau, Directeur de l'Ecole des Garçons de l'Institut Départemental des Sourds-Muets et Arriéres d'Asnières, Président de l'Association.

12 h. 45, déjeuner en commun.

Mardi, 27 juillet, au Musée Pédagogique, 9 heures et 14 heures.

Le Cinéma, procédé pour l'étude et l'éducation des Enfants Anormaux. Films et Communications de Mme Decroly, Mme le Dr Jadot-Decroly, de Bruxelles, de M. Guilmain, de M. le Dr Ombredanne, de M. Prudhommeau, de Paris.

18 heures. Réception en commun avec le Congrès de Psychologie et de Psychiatrie, à l'Hôtel de Ville.

Mercredi 28 juillet :

Pour les membres actifs : 9 h. et 14 h. 30, Maison de la Chimie, 28, rue Saint-Dominique.

Au Congrès de Psychiatrie :

La débilité mentale comme cause de délinquance infantile et juvénile.

Jeudi 29 juillet :

Pour les membres actifs : Congrès de Psychologie, Sorbonne. Docteurs Wallon et Gourevitch :

Développement moteur et développement mental de l'Enfant.

Pour tous les membres du Congrès :

Visite de l'Institut de Perfectionnement de l'Enfance à Yvetot.

Vendredi 30 juillet : 9 h. et 14 h. 30.

Le problème de l'adaptation et de l'utilisation sociale des anormaux. Docteur Wallon, Professeur au Collège de France, M. Dumas, Directeur d'Ecole Publique, Secrétaire de la Fédération internationale des Instituteurs.

Samedi 31 juillet.

Assemblée générale des Membres actifs de l'Association.

21 heures. Banquet sous la présidence de Mme Brunschwicg.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. Fresneau, 35, rue de Nanterre, à Asnières (Seine). Tél. Wag. 87-33.

Sur le Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire (23-31 juillet)

Le Congrès International de l'Enseignement primaire dont nous avons donné dans un numéro précédent le programme sommaire, s'annonce comme une importante manifestation pédagogique internationale. Nous pouvons, dès maintenant, signaler à nos lecteurs ce qui, parmi les nombreux problèmes qui y seront envisagés, paraît devoir les intéresser particulièrement. Nous pouvons aussi leur faire connaître les personnalités intéressées aux méthodes nouvelles qu'ils auront la possibilité de rencontrer et d'écouter.

Mme Montessori parlera de l'éducation de la liberté dans le première enfance.

M. Langevin, du « Sens de l'humain dans l'école française ».

M. Piéron, des « Méthodes de mesure ».

M. Wallon, des « Troubles de caractère et de la discipline ».

M. Piaget, de « La logique enfantine ».

M. Fauconnet.

M. Katzaroff.

Mme Boschetti-Alberti de l' « Ecole serene dans les écoles publiques ».

M. Ghidionescu, des « Loisirs de l'enfant ».

M. Dottrens, de « l'analyse et la globalisation ».

M. Freinet, de l' « Imprimerie à l'Ecole ».

M. Baucomont, des lectures enfantines.

Mlle Flayol, de « L'individualisation de l'enseignement ».

M. Jadot, de la « Pensée Decrolyenne ».

Mlle Jadoulle, de l'enseignement par l'observation.

Mlle Butts, des échanges internationaux.

Mme Radlinska, des limites et des possibilités du rôle des livres.

Mlle Degand, de « L'esprit Decroly dans les écoles du premier degré ».

M. Lloppis : l'œuvre des missions pédagogiques.

M. Bakule.

Des visites d'écoles, des expositions de travaux scolaires, de matériel d'enseignement, de manuels et de livres pour enfants illustreront les divers exposés. Des films compléteront certaines conférences, en particulier des films scientifiques de Painlevé, des films psychologiques et pédagogiques de Decroly, des films sur les enfants anormaux

On pourra y voir une classe équipée pour l'emploi des méthodes actives, peut-être même une vraie classe où des enfants travailleront sous la direction d'éducateurs modernes.

Une variété extrême de possibilités de séjour permettra aux personnes les plus modestes d'assister à cette vaste manifestation. Les Auberges de la Jeunesse, les Centres d'accueil, les Foyers d'Etudiants et d'Etudiantes, la Cité Universitaire, offriront aux jeunes et à ceux qui ne désirent pas loger dans les hôtels, des conditions de vie modeste mais confortables. Les campeurs trouveront, dans la très proche banlieue, des terrains aménagés pour y dresser leurs tentes, et aussi des tentes à louer.

Nous rappelons les principales questions qui seront étudiées :

1re Section : Philosophie générale de l'Education.

2e Section : Psychologie et Sociologie appliquées à l'éducation.

3e Section : Les méthodes d'enseignement.

A. Ecoles Maternelles et classes enfantines.

B. Méthodes générales de l'Ecole Primaire.

C. Education physique et hygiène.

D. Education esthétique.

E. Lectures et bibliothèques enfantines.

4e Section : Education Nationale et Coopération internationale.

5e Section : Préparation, Formation, Culture du Personnel.

6e Section : Installation matérielle de l'Ecole.

7e Section : Les techniques nouvelles .

8e Section : Education populaire.

Une journée d'éducation nouvelle

Nous savons que de nombreuses personnalités appartenant à la Ligue Internationale de

l'Education Nouvelle seront à Paris pour assister au Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Education Populaire. Ils s'y rencontreront avec bien des Français appartenant à des groupements divers, mais que réunit la même aspiration vers une éducation rénovée.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle désirant offrir à tous ces pionniers l'occasion de se rapprocher, de faire connaissance et de mettre en commun leurs espérances et les résultats de leurs expériences, organise à une date et sous une forme qui seront communiquées ultérieurement, une réunion amicale.

Cette « Journée » n'empiètera nullement sur les travaux du Congrès International auquel nous souhaitons que nos amis participent très activement, mais nous la placerons à une date aussi proche que possible de la période du 23-31 juillet afin que les personnalités présentes à Paris pour le Congrès de Psychologie et le Congrès de l'Enseignement primaire puissent y assister.

Dès aujourd'hui, nous pourrons recevoir les adhésions des personnes qui désirent prendre part à cette journée qui pourra comporter un modeste déjeuner amical ou un « garden-party ».

Cours de vacances de l'imprimerie à l'Ecole Freinet

A la demande d'un très grand nombre d'instituteurs qui désirent s'initier à la technique de l'imprimerie à l'Ecole et visiter l'Ecole Freinet, il est organisé deux cours de Vacances, d'une durée de huit jours chacun.

Premier cours : du dimanche 8 août au dimanche 15 août.

Deuxième cours : du dimanche 15 août au 22 août.

Chaque cours comprendra : des démonstrations pratiques avec les enfants ; emploi du matériel d'imprimerie, des fiches, des livres, etc...

Des démonstrations pratiques pour ce qui concerne les techniques naturistes.

Des exposés théoriques sur notre technique.

Des séances de travail personnel avec les documents de l'Ecole et de l'Imprimerie à l'Ecole.

Pour l'organisation pratique des cours, il y aura possibilité.

a) de prendre pension à Vence ;

b) de camper ou de s'installer de façon plus ou moins confortable à l'Ecole même.

c) de prendre les repas à l'Ecole, en participant aux travaux de la communauté.

Le prix du cours est fixé à 50 francs. Pour la vie à l'Ecole, arrangements à l'amiable, en communauté.

Les inscriptions sont reçues immédiatement.

Des stagiaires peuvent être de plus reçus au cours d'année à l'Ecole Freinet

S'adresser à l'Ecole Freinet, Vence (Alpes-Maritimes).

Sons et couleurs

Tout Paris a connu M. Blanc-Gatti. Sa spécialité qu'il a portée à un degré génial — au double sens du terme : spontanéité et perfection — consiste à exprimer sous forme de tableaux à l'huile, formes et couleurs, des symphonies musicales (1). On peut demeurer sceptique en présence de l'idée ; quand on a vu, on ne peut se retenir d'être « pris ». Déjà l'originalité des résultats, le succès qu'ils ont rencontré, le fait que, sans se l'expliquer, le spectateur et auditeur sent que la correspondance est adéquate, avaient poussé des cinéastes et des hommes de théâtre à se mettre en rapport avec M. Blanc-Gatti. On avait mis des sommes au service de l'idée. Mais le désarroi social inauguré en juin 1936 fit échouer les tentatives. M. Blanc-Gatti revint en Suisse — il est Vaudois — et s'établit à Territet. Il ouvrit des cours — internationaux, bien entendu — afin de former des élèves à cet art nouveau qui, déjà, a ses lois. Car la correspondance sons-couleurs n'est qu'un point de départ. Toute une esthétique rayonne à l'entour, esthétique que l'inventeur « enseigne selon des formules nouvelles et qui, de jour en jour, écrit-il, s'avère d'ordre universel. » L'ensemble des cours comporte par ailleurs l'enseignement du dessin selon la méthode Musper du Musée industriel de Berne, bien connue. Il y a là, à n'en pas douter, une piste ouverte aux chercheurs de beauté et de succès — deux fins souvent en divorce et qui, ici, se marient on ne peut mieux.

Ad. F.

Pour connaître le tempérament du maître

Le *Bulletin international* de la « Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire officiel » (N° 47, juin 1936, pp. 5 à 7) contient un questionnaire ayant pour titre : « Projet d'exploration de la personnalité du maître de l'Enseignement secondaire et de ses relations avec l'élève. »

Six rubriques : I. Relation biologique (questions de race, constitution, état mental, santé, système nerveux ; problème des instituts psychotechnique) ; — II. Relation psychologique (rapport avec les élèves, réactions en

(1) Cf. « Des Sons et des Couleurs », préface d'Yvanhoé Rambosson, (Paris. Editions d'Art chromographique, en dépôt aux Messageries Hachette).

présence des succès et insuccès à l'école ; caractère, intelligence, tendances et intérêts extra-scolaires ; problème du psychologue scolaire) ; — III. Relation sociologique (avec l'enseignement ; satisfaction sociale et succès ; méthodes génétiques, etc. à employer) ; — IV Relation pédagogique (enseignement seulement ou aussi éducation ? Types psychologiques de maîtres : spécialisé, social, téléologique, etc.) ; — V. Relation didactique (tempérament, méthode expérimentale, institutions scientifiques, corporatives ; conditions du travail du maître : santé physique liée aux méthodes et au succès) ; — VI. Relation de l'explorateur (l'exploration psychologique des élèves ; relations du candidat avec les élèves).

Il y a là une porte ouverte vers l'avenir. De même que l'Economie étudie l'adaptation de la production à la consommation réelle, de même la Psychologie doit, de mieux en mieux, explorer les types psychologiques des maîtres et des élèves et étudier les conditions *optima* de leur accord, pour le plus grand bien des uns et des autres.

Il y a différents types de maîtres

Dans le n° 10 (janv. 1937) de la *Revue suisse d'Education* (ou *Schweizer Erziehungs Rundschau*, Saint-Gall, C. Thoma, éd.), le Dr F. Kilchenmann, professeur au Séminaire pédagogique de Berne, présente un article excellent (en allemand) montrant les effets de l'individualité du maître dans l'éducation et l'enseignement. Car il y a, parmi les maîtres, un trait commun — tout au moins très général : — la bonne volonté ; mais aussi des différences dues à leur tempérament. L'auteur décrit avec précision différents types de maîtres : celui qui préfère le monologue (il y en a, d'ailleurs, différentes sous-variétés) ; celui qui recourt plutôt au dialogue et qui, souvent, sera un psychologue, un homme que sa curiosité porte à apprendre plutôt qu'à enseigner. Parmi les pédagogues, l'auteur distingue le type sportif, l'éducateur-né ; par contraste, le famélique perdu dans un autre monde ; celui-ci peut aussi, comme Pestalozzi, rayonner d'un amour immense de l'humanité et de l'enfance. Bien loin, voici le maître, technicien et spécialiste scientifique ; le maître artiste ; le chercheur de vérité. Il y a du bon en chacun de ceux-ci ; au fond, chacun, à sa façon, est peut-être un éducateur-né. Le danger est qu'il s'isole, se spécialise à l'extrême, atteignant peut-être à la perfection certains types d'élèves — rares, — mais ignorant et négligeant les autres. Comprendre et orienter tous les types d'élèves, chacun selon sa voie propre, voilà l'idéal ; mais cet idéal ne doit point — ne *peut* point, faut-il dire — faire oublier au maître son propre tempérament, ses qualités dominantes. En fait, les deux voies opposées : universalité et spécialité se concilieront si le maître se donne tout entier à sa tâche.

Dans le même numéro, signalons que l'Association suisse pour arriérés publie et publiera désormais 7 pages (paginées à part). La rédaction en sera confiée à M. H. Plüer, directeur de l'Institut de Regensberg (Zurich).

Ad. F.

Pourquoi les maîtres n'aiment pas l'Education Nouvelle

De *L'Ecole bernoise* (Delémont, Jura bernois, 20 févr. 1937), sous la plume de D. G., instituteur qui trouve que nous, novateurs, allons trop vite :

« Bien des obstacles nous interdisent de pratiquer toutes les actualités pédagogiques : le milieu dans lequel nous vivons, nos conditions de famille, notre courage à entreprendre et notre persévérance surtout à continuer, certaines nécessités du programme, le nombre et la nature des activités extra-scolaires que nous subissons, auxquelles nous sommes astreints ou que nous avons acceptées de notre plein gré, notre apathie, notre timidité, notre j'm'en-fichisme, notre avarice, notre répugnance à changer de méthode, notre paresse, peut-être, certaines commissions scolaires, certains parents, et enfin le temps dont nous disposons et le genre de classe que nous dirigeons. Nous sommes nombreux, je crois, qui sous réserve de ne rien accepter sans contrôle de ce qu'on nous présente, commençons toujours par rejeter, avec plus ou moins de véhémence, les innovations les plus dignes d'intérêt. La réflexion ne nous interdit pas, du reste, de revenir à de meilleurs sentiments, ni d'appliquer plus tard avec zèle ces mêmes méthodes. »

Pourquoi ? Parce que tout progrès réel, en pédagogie comme ailleurs, réalise la formule : plus d'effets utiles (en qualité) avec moins d'efforts inutiles. C'est le peu de « rendement » de l'école actuelle qui épuise le courage et la force des maîtres.

La Semaine Suisse

Chaque année, en automne, une semaine — en fait : une quinzaine — est consacrée, en Suisse, à l'exposition et à la vente des produits nationaux, ceci dans les magasins du pays entier. Le corps enseignant a saisi cette occasion pour initier les élèves à la géographie économique du pays sous ses aspects les plus divers. Un concours a été institué. Le secrétariat central de l'Association suisse des Instituteurs à Zurich attribue les prix.

En 1926, les élèves ont étudié principalement les industries locales (artisanat et industrie proprement dits). Thème : « Quels sont les marchandises produites au lieu où je demeure ? » En 1927, on a étudié l'industrie textile : « D'où proviennent mes vêtements ? » L'année suivante : « Lesquels d'entre nos ustensiles de cuisine sont fabriqués en Suisse ? » En 1929 : « Lait suisse et bénédiction pour la Suisse. Que sais-je de notre lait et de son utilisation ? » En 1930, sujet très apprécié : « Sport, jeu et travail en Suisse. Qu'existe-t-il en Suisse en fait d'instruments de sport et de jouets ? » Problèmes portant sur des spécialités d'ordre économique, comme on le voit.

En 1931, on proposa un thème plus général : « La détresse du pays. Comment puis-je, de ma place, contribuer, en des temps sérieux, à procurer à mes compatriotes travail et gain ? ». En 1932 :« Applications de l'électricité dans le ménage. » En 1933 : « Forêts et bois, l'une des richesses de notre pays. » En 1934 : « Moyens de transport dans l'industrie nationale, routes, véhicules et circulation en Suisse. » En 1935, les maîtres furent invités à donner une leçon portant sur le régionalisme au point de vue économique, leçon dont les élèves devaient rendre compte en une composition libre. Enfin en 1936, on a repris le thème déjà abordé en 1932, mais dans un sens plus large : « L'électricité, notre bien national. »

Champ de travail vaste à souhait ! La jeunesse s'y est familiarisée avec les besoins et les exigences de l'économie nationale ; elle y a appris l'importance de la solidarité économique. (Résumé de *L'Ecole bernoise*, oct. 1936.)

Les tâches d'un Bureau national d'Education

M. René Duthil dans *L'Ecole libératrice* (20. VI. 36, p. 1021) réclame « la création d'un Bureau Universitaire de recherches et de filiales académiques ou régionales. Ses fonctions seraient les suivantes :

1° Etre un centre d'information pour tout le personnel enseignant ;

2° Etudier les problèmes pédagogiques et plus particulièrement les questions d'examen, de sélection et d'orientation scolaires ;

3° Procéder par voie d'enquêtes, d'expériences, à la mise au point des techniques pédagogiques. Exemple : établissement de tests scolaires collectifs, standardisés, étalonnés pour les différents âges et les divers enseignements.

En 1927, le ministre de l'Instruction publique déclara, lors de la discussion du budget : « Tenant compte des indications qui m'ont été fournies par une commission présidée par M. Langevin, je songe à organiser au Musée pédagogique un organisme scientifique, mais qui devrait être rattaché aux services de la Sorbonne ou de l'Ecole des Hautes Etudes. C'est là que l'on étudierait ce que l'on appelle aujourd'hui la « méthode des tests » ou toutes autres méthodes, tous ces perfectionnements qui, lorsqu'ils auront été reconnus pratiques, pourraient être appliqués à la pédagogie primaire. »

Ajoutons les mots : « et secondaire » et déclarons-nous satisfaits si, les ministres passant, les paroles restaient et devenaient des actes. Il est temps, en effet, d'utiliser les progrès indéniables de la psychologie et de la pédagogie expérimentale pour doter l'école française d'un nouvel instrument qui soit digne d'elle : sélection objective, orientation scolaire puis professionnelle sont des réformes qui se complètent et doivent donc s'accompagner.

Hommage à Madame Montessori

A propos d'une conférence faite à Paris en 1936 par Mme Montessori, M. François-Louis Bertrand, docteur ès Lettres et inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine écrit dans *L'Education enfantine* (n° 15, p. 354) ces paroles émouvantes :

En somme, on a bien fait de ne pas présenter Mme Montessori. C'est absolument inutile. Nous la connaissons bien, nous, depuis ce premier livre qui enthousiasmait notre jeunesse : la maison des enfants, les *Case dei Bambini*, ce livre qui restera comme une aube révélatrice et dont je n'ai senti toute la grandeur que dans le cadre magnifique où il fut vécu avant d'y être écrit.

Lieux prédestinés, oui ! Au pied du Janicule, à côté de Saint-Pierre, dans un cercle étroit où les métaphysiques, les théogonies antiques et médiévales ont posé, cherché, discuté sans cesse le problème éternel de la connaissance et de l'esprit, une femme simple quoique instruite, riche de cœur, est venue. Comme le César antique, mais dans un tout autre combat, celui de la lumière contre la nuit, de l'ignorance contre l'erreur, de la joie contre le malheur, elle a vu et elle a vaincu, avec, pour guides, des yeux purs, des yeux sans haine, des yeux d'enfant. Et c'est d'une telle splendeur que les mots manquent pour l'exprimer.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntne strasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne. Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement. L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936 en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: **PRIX MODÉRÉS** :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous le vingt jours. 1 an : **22 fr.** — Le numéro : **1 70** (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Dr Peter PETERSEN. — La méthode active et créatrice à l'Ecole expérimentale de Blaj.

Mlle GÉRAUD. — Le stage des candidats à l'enseignement des enfants anormaux.

Paul HUNZIKER. — Semaine de pédagogie de Rabat. (*Résumé et conclusions.*)

Lucien BŒS. — Revue de la presse pédagogique française.

Ad. F... — Le Dessin libre.

Nouvelles diverses.

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. AOUT-SEPTEMBRE 1937 No 130

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

PORTUGAL : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spôrsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Sôhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 130 Août-Septembre 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

La Méthode active et créatrice de l'École Expérimentale de Blaj (Roumanie)

L'école expérimentale de Blaj n'est pas l'imitation servile des écoles similaires de l'étranger, mais elle est d'une façon quelconque un produit de notre sol, sorti du stock d'idées communes et universelles, adapté à nos circonstances et à notre milieu. Ce produit se rapproche, en principe et en pratique, des produits universels, mais cependant en diffère sur beaucoup de points essentiels que tout connaisseur peut découvrir.

Le Choix. — Le travail dans cette école, se développe *individuellement, spontanément, librement;* car c'est l'élève qui fait *choix* du *sujet à étudier,* pris, selon son bon plaisir dans le programme minimal, groupé par *centres d'intérêt,* selon les besoins primordiaux de la vie : *Nourriture, chaleur, lumière, défense, travail, parures.*

Dans notre méthode, le premier moment psychologique, le premier degré, — s'il faut qu'il demeure quelque chose de la tradition des degrés méthodiques — est *le choix* ou *l'option.* Nous ne chargeons pas un cerveau de connaissances qu'il refuse, nous ne chaussons pas un pied d'un soulier qui ne lui va pas ; nous ne vêtons pas un corps grêle d'un habit large et incommode ; nous ne nourrissons pas un estomac, de plats qui ne lui conviennent pas. Nous chargeons une longue table de sujets à étudier et invitons l'élève à choisir. Au choix de son sujet, ont contribué : son inclination, son intérêt, son désir, son goût et son attraction, son plaisir, pour une activité propre, sa conscience tout entière ; car personne ne travaille bien si c'est par contrainte.

L'Observation. — Maintenant l'étude de l'élève entre dans le deuxième moment psychologique : *l'Observation.*

L'élève passe en revue toutes les connaissances qu'il possède sur le sujet choisi, il rassemble toutes ses expériences, les vérifie et les documente par la lecture de ses propres livres ou de ceux de la bibliothèque de l'école. Il fouille dans ses collections ou dans celles du musée de l'école. Il enquête, explore, découvre l'espèce, dans la nature, mesure ,compare, pèse, calcule et classifie. Il quitte sa table de travail pour aller demander des explications à un ami, prend conseil de son voisin, interroge le chef de classe, qui a une liste de tous les élèves et de leurs etudes ; une équipe d'études collectives se forme. Il s'adresse à l'instituteur, qui dirige l'étude sans en avoir l'air. L'instituteur a toujours l'élève sous les yeux ; il lui ouvre des collections d'articles de journaux, de revues, le renvoie à une des pages du livre, à une illustration d'album. Le globe terrestre, les cartes, les tableaux donnent leur part de contribution, jointe aux explications et aux suggestions de l'éducateur. L'étude n'est pas abandonnée au hasard, mais il n'y a pas d'intervention intempestive. Là où cela est possible, l'instituteur se retire et laisse les élèves préparer leur travail entre eux. L'intérêt de l'élève, sa libre curiosité augmentent d'étape en étape, son attention grandit de plus en plus ; le goût de la lecture, la nécessité de savoir, prennent des proportions.

Expression. — Il est naturel que les choses observées, expérimentées, acquises, cher-

chent leur forme de réalisation, *d'expression;* ceci est le troisième moment psychologique de notre méthode. L'élève, de par sa nature, a le désir de s'exprimer, le besoin de créer, de construire.

Une voix, qui vient du subconscient, lui dit de prendre une plume et de faire un travail écrit, de rédiger ce qu'il a observé. A son travail, il joint aussi des dessins, tels qu'il en a vus dans les livres illustrés. Voici les ciseaux, le canif, le petit ciseau, l'aiguille et d'autres instruments plus compliqués qui viennent en aide au cerveau et aux mains, à la construction de formes en papier, raphia, bois, terre glaise, toile, qui concrétisent l'étude entreprise, et documentent les expériences faites. Nous ajoutons la lecture esthétique, se rapportant au sujet, de même qu'un nombre de problèmes de calcul, des inventions propres.

Le Développement. — Nous avons donné à l'enfant un but rapproché : la préparation pour le grand jour de l'exposé du résultat, le point culminant ; le quatrième moment psychologique : le *Développement.*

Ce grand jour est annoncé par affichage par le chef de classe. L'élève, endimanché, inquiet du succès, et le courage hésitant, se présente devant la classe pour exposer les résultats obtenus. Il prépare sur sa table le travail écrit, illustré de dessins, d'objets modèles, d'échantillons pris dans la nature, les livres qui ont servi à la documentation, les tableaux, les cartes. Il expose de vive voix toutes ses connaissances sur le sujet fait des expériences en présence de ses collègues, il rattache son sujet à toutes les matières de l'enseignement, à toutes les idées communes, car l'horaire *mobile* favorise ce procédé naturel et logique. L'élève maîtrise ses collègues par sa façon d'exposer courante et aisée. La nouveauté des choses, leur présentation sous une forme attirante, les liaisons inattendues, arrivent à obtenir des élèves un silence impressionnant.

Un colloque plein de vie s'établit entre eux et le rapporteur, qui, assailli de questions insidieuses, est heureux de pouvoir soutenir fermement ses affirmations approfondissant et fortifiant de cette façon, pour la vie ses connaissances.

Le rôle de l'instituteur est très important; c'est lui qui dirige le tout harmonieusement et avec discipline. C'est lui qui accorde la parole, intervient et corrige, ce qui est affirmé à faux ; remet selon le cas, la discussion sur le droit chemin pour que les débats découlent logiquement et avec ordre. Il dirige, encourage, apporte des références de la vie de tous les jours ,apprécie les caractères, suggestionne la classe pour l'entreprise de travaux nouveaux, d'études nouvelles. Il simule le manque de compréhension pour obtenir des explications plus amples, emploie des propositions elliptiques que les élèves complètent pour qu'on puisse constater qu'ils suivent et comprennent la discussion. Il intercale de nouvelles connaissances, réveille de nouveaux sentiments ; retient la discussion, la retarde sans se soucier du temps qui passe, et insiste sur les parties de l'étude où il s'est aperçu que l'intérêt des élèves était le plus vif.

Ce jour là notre élève a passé par le feu purifiant de la timidité et du manque d'assurance. On peut lire sur sa figure et observer dans ses attitudes que dans son cœur quelque chose de sublime s'est passé. Maintenant tout le monde devant son succès le regarde avec admiration. Il est estimé, aimé, respecté, on le réclame à tous les jeux, il est élu chef.

Le danger de tomber dans la disgrâce de ses collègues est grand, s'il ne demeure pas à la hauteur. L'opinion publique lui est favorable et il ne faut exercer sur lui aucune contrainte extérieure, car son élan le pousse à continuer cette riche activité.

Le lendemain tous ses collègues apporteront le résultat de la conférence et des discussions écrit au net dans le cahier, et le soumettront au contrôle organisé.

Je disais au début de cet article, que la méthode de Blaj est liée en beaucoup de cas aux méthodes employées dans les écoles expérimentales d'autres pays ; mais cependant elle diffère en bien des points essentiels. Par exemple le travail individuel est mêlé au travail collectif par groupes. L'exposé devant la classe entretient le courage, la foi en soi et la responsabilité.

L'actualité. — Ce ne sont pas les connaissances qui sont le but suprême de l'expérience de Blaj, ni leur agglomération, par couches de classe en classe. Les connaissances, les habitudes, les sentiments, la direction, sont les matières premières. La façon de les travailler, de les digérer, de les assimiler, leur éveil et leur greffage produisent *l'intelligence* et le *caractère.* En effet, pour la bonne réussite de tout travail humain, il faut la coopération de l'intelligence et du caractère. L'intelligence a ses parties essentielles : *l'observation directe* et le *jugement personnel.* Le caractère a aussi ses parties essentielles : *l'initiative personnelle* et *la persévérance* pour tout ce qui est bon. La démonstration de ces capacités du côté de l'élève, les preuves qu'il donne dans un grand rythme, ou lorsqu'on inventera des épreu-

ves en temps réduit, forment *l'examen fonctionnel* dont le but est de découvrir *l'élite* pour qu'on ne puisse plus voir d'anomalies, comme celle par laquelle Edison était taxé comme : bon à faire paître le bétail.

Il n'est pas permis à l'école d'ignorer les forces qui donnent du prix à un homme, qui décident de son sort.

La régénération, le renouvellement de l'école est une question de *méthode* et non pas de programme. Celui qui a changé les programmes sans changer aussi la méthode a fait trop peu pour l'école. Pour qu'une école puisse changer de programme il n'est permis à aucune d'être mise au service d'une autre école. Il faut à tout prix que l'école primaire revienne au but qui lui est propre, il ne faut pas qu'on lui impose le devoir de préparer pour l'école secondaire, qui aura à se procurer des élèves d'où elle voudra.

Tant que l'école primaire sera mise au service d'une autre école, il est tout naturel qu'elle suive sa compagne qui lui impose programme et méthode.

Thomas Cocisiu,
Directeur.

Echos. — « Thomas Cocisiu, directeur de l'Ecole expérimentale de Blaj, Roumanie, *La Méthode active et créatrice en éducation.* » Sur la base des « centres de vie », ou centres d'intérêt, portant sur les manifestations de la famille et de la vie régionales, les élèves choisissent des sujets à étudier : observation, documentation, élaboration, exposé oral en classe suivi de discussion ; après quoi tous les élèves établissent un résumé écrit du sujet traité par chaque rapporteur. Cette méthode — celle de l'Ecole active —... *Ad. Ferrière.* « *Pour l'Ère nouvelle* » Revue internationale d'éducation nouvelle. Paris, 1936, N° 119, p. 189.

Ecole active. — Cocisiu Thomas, La méthode active et créatrice en éducation. Blaj (Roumanie). « L'activité est organisée selon la méthode des centres d'intérêt ; l'enfant « étudie la nature dans la nature » en suivant ses besoins et ses goûts ».

Bureau international d'éducation Genève. Bulletin N° 39 (2e trimestre, 1936).

Jena. Herzlichsten Dank u. Grühs !

Dr. Peter Petersen

El Rector del Gimnazio Moderno saluda muy cordialmente al senor Thomas Cocisiu, Director de la Escuela Experimental de Blaj y le presenta el testimonio de su muy efusio agradecimiento por de su importante obra dedicada a propagar los principios de la Escuela Activa.

Agustin Nieto Caballero aprovecha esta oportunidad para presentar al Director Cocisiu la expresión muy sincera de su amistad.

Bogotá (Columbia, Iunio de 1937).

Le stage des Candidats à l'enseignement des Enfants anormaux : 1937 ; Janvier-Mars

Par Mlle Geraud, *inspectrice générale des Ecoles maternelles*

Dès 1936, M. Rosset, Directeur de l'enseignement primaire étudiait l'organisation de cours préparatoires au Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants anormaux pour les Instituteurs et les Institutrices titulaires portés par leur vocation à la patiente et persévérante action que les enfants déficients requièrent de leurs éducateurs. Aucun organisme, aucune école ne préparait jusqu'ici les candidats à cette fonction spécialisée : des cours faits sous les auspices de l'Association Léopold-Bellan, de l'association professionnelle des Professeurs d'anormaux ne prolongeaient pas leurs échos jusqu'aux frontières et les « Provinciaux avaient l'impression d'une défaveur. Anciens normaliens, pourvus du brevet supérieur, bacheliers, licenciés des facultés tentaient l'épreuve après des études personnelles dont la qualité et l'étendue variaient ». Le stage d'un an exigé par le Décret de 1909 fait souvent sans contrôle et sans conseils techniques ne donnait pas toujours aux candidats autorisés à concourir le savoir et l'expérience efficaces. L'organisation du stage officiel a sa-

tisfait aux vœux des candidats et à ceux de leurs examinateurs.

Cette entreprise était liée à une œuvre d'ensemble : réforme des prisons d'enfants, substitution du régime de rééducation au système de coercition et d'expiation, formation de jeunes Instituteurs pour la maison de rééducation de la Motte-Beuvron, introduction de l'Educateur dans les maisons pénitentiaires. Ceux que les réformateurs belges nomment « les enfants de malheurs » ne sont plus abandonnés comme des condamnés, mais aidés, soignés, réadaptés à la vie sociale. La préparation de Professeurs spécialisés s'imposait et devenait d'autant plus urgente que notre pays était en retard sur des nations de même civilisation, alors que la guerre puis le chômage avaient par toutes les formes de misère aggravé les anomalies mentales, les troubles du caractère, la délinquence juvénile, l'analphabétisme des conscrits. L'extension des classes de perfectionnement, la création d'internats départementaux pour enfants déficients ou anormaux sont les compléments nécessaires de l'œuvre générale de préservation de l'enfance entreprise par le gouvernement, servie par le Syndicat des Instituteurs et par tous ceux qui ont consacré leur activité aux enfants et à l'école publique.

Le programme d'enseignement préparé par M. le Directeur de l'enseignement primaire et arrêté par Mme Brunschwicg, a compris :

des conférences de psychologie par :

M. le professeur Wallon : les troubles du caractère et les troubles psycho-moteurs.

M. le Professeur Meyerson : l'oubli.

Mlle Alphandéry : la méthode des tests.

M. le Docteur Jeudon : l'éducation motrice.

M. le Docteur Ombredane : les troubles du langage.

M. le Docteur Simon à qui nous avions demandé d'exposer l'historique et la forme des tests Binet-Simon, au cours d'une séance spéciale de la Société Binet, s'est fait remplacer par Mlle Rémy.

Des conférences de psychiâtrie ont été faites par le Docteur Roubinovitch, le Docteur Paul-Boncour, le Docteur Serin : Alcoolisme, Syphilis, Epilepsie ont été décrits dans leurs effets héréditaires et dans leur influence sur les anomalies mentales et les troubles du caractère, sur la délinquence et la criminalité. En attendant que d'autres causes soient trouvées aux maux de nos élèves, les stagiaires ont reçu ces enseignements avec foi. Ceux que leur savoir antérieur n'armait pas pour la critique médicale ont gardé du moins dans la mémoire une terminologie hermétique dont quelques compositions de concours ont fourni des spécimens. Peut-être est-il même dangereux de donner un enseignement de vulgarisation sur des interprétations provisoires que des étudiants bien intentionnés peuvent appliquer à des gens et à des faits qui doivent échapper à leur jugement : le diagnostic appartient au seul médecin, l'éducation au pédagogue. Leur collaboration est nécessaire, mais leur action ne doit pas se confondre. Au reste quand on a dit d'un enfant « c'est un épileptique ou un hérédo » on a pu sous-entendre un traitement, affaire médicale, mais on n'a pas défini le meilleur procédé pour lui apprendre à lire et à compter, affaire scolaire.

Sur la pédagogie, des spécialistes ont apporté à leurs collègues, devenus pour un temps leurs élèves, les conclusions de leur expérience : Mesdames Coirault, Géraud, Inspectrices générales des écoles maternelles et, pour la première, des classes de perfectionnement, Philip, Professeur spécialisé, MM. Dumas, Fresneau, Guilmain, Prudhommeau, Professeurs spécialisés, ont exposé les méthodes d'apprentissage des techniques scolaires (écriture, lecture, calcul, observation des choses, langage parlé et écrit) des techniques ouvrières (orientation professionnelle, dessin, travail manuel) d'éducation générale, morale esthétique et motrice, de discipline, d'adaptation sociale, d'organisation des classes autonomes et des internats. Des conférences ont été suivies d'exercices pratiques : démonstrations de jeux sensoriels, de rythmique, de chant. Le caractère saillant et original de cet enseignement professionnel a été la place faite au film ; grâce aux prises de vues originales de M. Prudhommeau dont le travail devrait être plus connu et plus largement utilisé, tout le développement moteur d'un enfant a été projeté, ainsi que les attitudes et les gestes des enfants anormaux de sa classe, en récréation, à la gymnastique, au dessin, etc. M. Guilmain a présenté des films de tests moteurs. Des documents, monographies d'enfants anormaux, collections de dessins libres, langage révélateur de troubles profonds ,notation de dialogues entre le Maître et des enfants, échantillons de travaux manuels ont été soumis à l'examen des stagiaires. Lors de la séance inaugurale au Musée pédagogique de l'Etat après que M. Lebrun, Directeur des services de la Documentation pédagogique eût décrit les ressources offertes, par l'office de documentation, aux étudiants et aux éducateurs, des films, « Le Causse » et « L'Ecureuil » ont été projetés, comme exemples de la valeur instructive du cinéma.

Enseignement par la parole, enseignement par l'image, par l'exemple, tout a été offert aux stagiaires.

Des moyens de travail personnel ont été mis à leur disposition par la constitution, à l'Institut d'Asnières, d'une bibliothèque pédagogique. Plus exactement, ils ont acquis par une cotisation volontaire les ouvrages indispensables à leur culture professionnelle: Claparède, Binet-Simon, Decroly, Delacroix, Wallon, Guillaume... Chaque soir, les étudiants se mettaient au travail et veillaient pour savoir un peu plus et comprendre mieux. Rajeunis par ce retour imprévu aux activités de leur jeunesse studieuse, redevenus élèves par leur groupement et la recherche du succès, ils ont éprouvé les scrupules et les inquiétudes que la hantise de l'examen inflige : à mesure que l'épreuve approchait, les Professeurs avaient à répondre à des questions plus pressantes et sentaient s'exaspérer les amours-propres. Être venu de son village pour des études, ce que nul concitoyen n'ignore et revenir sans le parchemin prestigieux est une humiliation dont la prévision torturait les plus courageux. Pour dissiper ces angoisses, les Professeurs ont alors imposé une discipline de travail plus sévère acceptée d'enthousiasme par les victimes : chaque semaine, une demi-journée était employée à des épreuves orales : exposés faits, par les candidats, sur des sujets donnés antérieurement aux concours, dans les conditions mêmes de l'examen. Enfin la préparation directe à l'épreuve écrite, compositions faites volontairement et corrigées par les Professeurs avec compte rendu, a occupé cinq après-midi. Cette partie du programme de travail a été la plus profitable, car elle obligeait les stagiaires à quitter la passivité des auditeurs pour les activités du rédacteur soumis au jugement de ses pairs. Le compte-rendu excluant toute critique personnelle, toute communication publique des notes chiffrées, ménageait la respectable susceptibilité de gens libérés depuis longtemps des châtiments moraux de l'école.

Les travaux pratiques ont été faits dans vingt classes de Paris et dans six classes de l'Institut d'Asnières, sous la direction de Professeurs spécialisés et sous l'autorité des Directeurs et Directrices d'écoles. Les réactions ont été diverses : ici l'accueil a été chaleureux, les services et le matériel mis à la disposition des stagiaires ; là la présence de ces élèves imprévus, juges muets, ont intimidé les conseillers ; des stagiaires peu entraînés aux changements de train et à la circulation dans Paris ont mal calculé les temps de parcours et sont arrivés en retard ; ailleurs d'aucuns ont déclaré qu'ils en savaient assez et qu'il ne leur servirait à rien de faire la classe à des enfants inconnus. Entre gens de bonne volonté, l'accord est aisé et stagiaires d'une part, chefs de stage de l'autre ont répondu à l'appel du Ministre avec élan. D'autres critiques ont été faites qu'il est sage d'examiner : ce stage de deux mois, dirigé, contrôlé, enrichi de l'expérience de Professeurs spécialisés, dans l'esprit de quelques témoins, aurait été moins profitable que le stage d'un an exigé par le Décret. Tous ceux qui ont l'expérience de la préparation professionnelle des Instituteurs savent qu'il y a plus de gain à travailler sous le contrôle d'un bon conseiller qu'à tâtonner à ses dépens et aux dépens des élèves dans l'isolement, fût-ce pendant une année. Les maîtres ouvriers forment les apprentis que nulle part on ne laisse faire seuls l'apprentissage de la matière et de la machine : des maîtres émérites leur donnent avec le coup de main, la formule des techniques et l'amour du chef-d'œuvre. Dans cette coopération entre collègues, hors toute présence d'autorités, l'échange des idées, l'examen des collections, du matériel, des résultats des expériences étaient plus libres et aussi plus profitables. Parmi nos auditeurs quelques-uns auraient pu estimer inutile cette nouvelle formation parce qu'ils avaient déjà depuis plusieurs années la responsabilité d'une classe spéciale ; ce sont ceux qui ont pris la leçon nouvelle avec le plus d'attention et de confiance.

Nous aurions jugé incomplète la formation professionnelle des futurs professeurs d'anormaux, si nous ne leur avions fait connaître, dans la destinée des déficients, quelques points d'arrivée : asiles et maisons pénitentiaires. Délinquants ou déments, beaucoup des clients des classes spéciales payent la tare héréditaire ou l'absence d'éducation.

Nous avons visité la section spéciale des délinquants mineurs de la prison de Fresnes : nous avons assisté aux jeux de plein air des enfants incarcérés, jeux dirigés par M. Guérin-Desjardins, commissaire de la fédération des Eclaireurs, et les Instituteurs préparés par lui à leur tâche de rééducateurs. L'allure de ces jeux et l'humanité des dirigeants n'a pu dissiper notre tristesse : ces enfants coupables qui vivent en cellules, sans travail, sans éducation, n'auraient peut-être pas connu la tentation, la faute, l'expiation, s'ils avaient eu des Parents pour les aimer et des conseillers pour les délivrer du mal ? Notre responsabilité nous apparaît alors sous l'image de l'enfant perdu.

A l'établissement départemental de Montesson, nous avons visité les services de rééducation, par le travail, par l'éducation gé-

nérale donnée par des Instituteurs, par l'apprentissage du jardinage, du bois, du fer, sous la direction de maîtres techniques.

Notre expérience devait se compléter par l'assistance à deux séances du tribunal pour enfants : le Président Baffos est un juge bienveillant ; il interroge du mieux qu'il peut les pauvres gamins qu'inquiètent le décor, l'appareil sévère de la justice, la robe des juges, le garde proche et tout ce qu'ils devinent de la suite : incarcération, correction en colonie, souffrances, désespoir... Ils répondent ; ils répondent mal, pris entre la peur d'avouer et celle de mentir apparemment ; ils crânent. Ils ne sont même pas défendus par leurs parents, lâches devant le tribunal, comme ils ont été faibles devant les premiers symptômes de la perversité ou méfiants devant les conseils des éducateurs. Comme il apparaît que la faute est sociale dans ses causes autant qu'individuelle ! Nous avions besoin de cette promenade aux enfers, nous qui à force d'affirmer la morale, la croyons aisément triomphante.

Tous les enfants coupables ne sont pas envoyés en correction : quelques-uns, les moins contaminés ou les plus aimés, sont confiés au service social et mis en observation. L'établissement de Soulins, près de Brunoy, qui doit son fonctionnement initial à Mme Spitzer, reçoit une cinquantaine d'enfants. Deux sections se les partagent : celle de la mise en observation dans laquelle, pendant trois mois, un psychiâtre, une assistante de psychologie, deux Institutrices du cadre de Seine-et-Oise et des surveillantes d'internat qu'on appelle des « Mères » et qui toutes sont laïques examinent les enfants, notent journellement leurs gestes, leurs actes, toutes leurs réactions morales et physiques. Chaque enfant a son dossier qui doit déterminer son envoi en correction ou son placement dans la section de rééducation. Celle-ci fonctionne dans le même immeuble ; situé dans les prés et les bois, dans le silence d'une calme campagne, loin des routes bruyantes et tentatrices d'évasion, les enfants coupables reçoivent une éducation qui a deux formes : l'instruction primaire et la rééducation sociale dont l'essentiel est la vie par groupes de sept ou huit, avec une mère · chaque « petite famille » a sa salle à manger, son ou ses dortoirs, son lavabo, sa salle de travail ; les groupes assurent les services ménagers, pour eux-mêmes et non pour la collectivité plus nombreuse de la Maison d'accueil qui ressemble alors à un agrégat de colonies autonomes beaucoup plus qu'à une ruche. Les enfants jouent au plein air, au pré, dans le parc ; ils ont un lopin de terre qu'ils cultivent ; ils ne se sauvent pas. Ils font des promenades au dehors ; une « mère » qui est une jeune éclaireuse emmenait son groupe lors de notre arrivée. Les enfants portaient l'uniforme des petites « ailes » et n'avaient pas la livrée qui marque les coupables dans les maisons de pénitence. Une seule critique ! aucune formation professionnelle n'est donnée aux pupilles. La maison est douce à ses hôtes et sa discipline toute maternelle est efficace, puisque des enfants sont réadaptés à la vie sociale. Ils demandent encore à revenir dans la « Maison d'accueil » pour leurs vacances.

Dans ces établissements, les stagiaires ont vu les trois degrés de la répression, depuis l'incarcération non réformatrice, Fresnes, la maison de réforme avec des survivances du système de coercition, Montesson, la maison de rééducation, Soulins. De cette incursion dans le domaine peu connu de la justice répressive, les éducateurs d'anormaux ont gardé des impressions vives et la conviction que leur mission était de sauver les enfants promis au crime par leur déficience et par leur milieu familial.

Les résultats généraux prouvent que les organisateurs du stage ont eu raison de grouper à Paris, pour une préparation professionnelle, des Instituteurs dénués de toute possibilité de travail dirigé et d'information précise. Le temps est passé où l'on pensait que toute culture générale est suffisante pour toutes les tâches de l'éducateur. A mesure que les méthodes se spécialisent, que les classes et avec elles les procédés se différencient, que l'anormal apparaît non comme un retardé comparable à un enfant plus jeune de plusieurs années, mais comme un malade et un taré chez qui les fonctions motrices et mentales sont troublées, il est devenu évident que son éducation et son adaptation à la vie sociale, au métier, relèvent de procédés spéciaux, de techniques propres, qu'il faut enseigner aux Instituteurs spécialisés. Il arrive pour les établissements de perfectionnement ce qui s'est produit pour les écoles maternelles depuis dix ans, c'est que nul n'y peut réussir qui d'abord n'a appris à s'adapter aux cas divers de la mentalité enfantine et compris la qualité et la progression des exercices éducatifs. Souhaitons que ces deux groupes du monde primaire qui se rejoignent par une volonté commune de trouver les voies de l'intelligence enfantine, restent actifs dans la recherche et dans la réalisation.

J. Géraud,

Directrice administrative du stage.

Semaine Pédagogique de Rabat (Mars 1937)

Résumé et conclusions

Par Paul Hunziker

Mesdames et Messieurs,

Il m'a été demandé de résumer sommairement les travaux de cette semaine pédagogique, et d'en dégager quelques conclusions. Si c'est à moi qu'est confiée cette charge, ce dont vous me voyez confus, c'est évidemment parce que, venant de l'extérieur, je puis être mieux frappé de certaines particularités qui sont propres à l'organisation marocaine, et que, d'une façon plus générale, je juge en homme qui n'est pas du métier, ce qui présente parfois des avantages. Enfin, ayant participé à d'autres congrès, français et internationaux, mes impressions prennent de ce fait une valeur comparative, ce qui n'est pas dénué d'intérêt.

Laissez-moi vous dire tout de suite que ces impressions sont excellentes. Le nombre extrêmement élevé des congressistes, qui atteint environ la moitié du personnel de l'enseignement du second degré du Protectorat, les sacrifices que vous vous êtes imposés, sacrifiant la moitié de vos vacances pour venir ici, cet empressement constitue par lui-même un fait important, et annonçait cette bonne volonté, ce désir de mieux faire, qui s'est manifesté à tous les moments de cette semaine. J'ai été frappé aussi de l'absence d'esprit d'opposition systématique aux nouveautés dont il vous a été parlé. Les objections, inévitables de la part de personnes sachant la valeur des méthodes qui ont fait leurs preuves et n'entendent les modifier qu'à bon escient, ont montré le souci que vous avez d'accomplir avec une parfaite conscience une tâche dont vous sentez tout le prix. A mon sens, cette méfiance tombera devant les faits, et l'échec des premiers essais que vous entreprendrez ne vous rebutera pas si vous savez en discerner les raisons, et si vous avez le courage et la persévérance de recommencer en remédiant aux erreurs du début.

Ce courage, cette persévérance, ce désir de réussite joints au discernement, vous les aurez, parce que l'on est, au Maroc, animé d'un esprit d'entreprise et de progrès dont vous-mêmes sans doute n'êtes plus frappés. Songez qu'au Havre nous avions trouvé très beau de réunir cinq cents adhésions, dont environ trois cents d'universitaires des trois ordres d'enseignement, sur l'innombrable effectif de la métropole. Vous constituez ici une avant-garde. Il règne d'ailleurs au Maroc, dans tous les domaines, un esprit qui m'enchante, moi qui y viens pour la première fois, une ardeur, une confiance dans l'effort libre et discipliné, une collaboration qui m'ont particulièrement frappé dans l'administration de l'instruction publique. En France, tout ce que pouvait espérer le chef d'établissement, le professeur qui voulait innover, c'était de ne pas être désavoué. Ici vous êtes encouragé ; songez à la force que cela représente. Vous avez des directeurs qui montrent la voie, qui s'y engagent personnellement, qui donnent l'élan.

Il s'agissait d'abord de faire comprendre ce qu'on entend par méthodes actives. Les deux exemples qui ont été choisis ont plus fait pour nous instruire que des définitions théoriques. L'éveil de l'intelligence de l'enfant, la conservation de sa fraîcheur d'observation, de sa vivacité de conception, de son goût constructif, et les résultats qu'on peut attendre de méthodes qui font concourir la spontanéité à la formation intellectuelle, ressortaient des rapports qui nous ont été lus. Leurs auteurs, M. Weiler pour l'histoire et la géographie, M. Roger, pour la physique, faisaient partie de ce groupe de professeurs du lycée du Havre, dont était Ginat, et qui, bien que séparés, continuent à lutter ensemble, rapprochés par la rédaction de l'Information pédagogique.

Le travail par équipes, que Mlle Carroi pratique depuis longtemps, et dont elle a expliqué le mécanisme et l'intérêt, dérive du même principe, en ce sens qu'il aboutit au même résultat de faire faire par les élèves des recherches personnelles. Mais la répartition de ces recherches entre plusieurs d'entre eux, en vue d'une étude plus générale, ajoute aux avantages déjà indiqués celui de donner l'habitude d'une collaboration, que

la plupart des jeunes gens auront à pratiquer dans leur carrière ; l'homme qui procède seul à un travail non rattaché à celui de ses voisins est, dans notre société, une exception.

Ce dont il n'a pas été parlé, et ce dont je voudrais dire un mot, c'est de la recherche de centres d'intérêt, dont le Dr Decroly s'était fait en Belgique le protagoniste. Le travail d'un groupe d'élèves autour d'un même sujet présente en lui-même l'avantage de concentrer les pensées de la classe pendant plusieurs semaines. Mais quel ne serait pas le bénéfice d'une entente entre plusieurs professeurs, à condition que les programmes et les emplois du temps offrent une souplesse suffisante, pour l'étude simultanée d'un même sujet sous l'angle de leurs diverses spécialités ? Ainsi, alors qu'on traduirait l'Enéide, on expliquerait Cinna ; on étudierait la géographie des pays qui constituaient l'Empire romain, l'histoire de Rome éclairée par les Considérations de Montesqieu ; les professeurs d'anglais et d'allemand choisiraient des auteurs ayant traité de ces sujets, et ceux qui enseignent l'italien et l'espagnol pourraient donner, même à d'autres qu'à leurs élèves, un aperçu des dérivations linguistiques. Quelques lectures de la Cité antique, de morceaux traduits d'auteurs latins, donneraient un aperçu de la vie, de la société, de la morale des anciens Romains. Les élèves retireraient ainsi de la classe le profit d'une culture véritable. En faisant de même pour la Grèce, on éviterait de voir des élèves, même de la section A, rester étrangers au sentiment de l'harmonie et de la beauté de l'hellénisme, incapables de comprendre la Prière sur l'Acropole et la frise de Phidias. La dispersion de l'attention, le perpétuel sautillement d'une idée à une autre, aboutissent à cette mauvaise préparation intellectuelle que l'on dénonce avec raison de tous côtés, et qui entre pour une part dans ce qu'on appelle du terme général de surmenage.

Pour remédier à cette surcharge qui donne le dégoût, les aménagements dont nous avons parlé, une meilleure répartition des matières du programme, de nouvelles méthodes pédagogiques même ne suffisent pas. Il faut encore qu'une partie du temps actuellement réservé à l'étude soit consacrée aux exercices du corps et à la formation du caractère ; l'entente étroite avec la famille, dont nous parlerons tout à l'heure, en est une autre condition, non moins nécessaire.

M. Gotteland, qui a depuis longtemps mis en lumière la nécessité d'éduquer intégralement l'enfant, avait pris soin de se réserver l'exposé des conditions d'une véritable éducation physique ; la démonstration qui nous en a été faite a achevé de nous convaincre Pour ne procurer que des bénéfices, cette éducation doit être suivie par un médecin ; cela a été prévu et donnait son intérêt à la communication faite par le Dr Mathieu sur la surveillance médicale scolaire dans le Protectorat. L'emploi des loisirs de l'enfant et de l'adolescent en vue d'un développement harmonieux de ses facultés, le bénéfice moral qu'il en retire, voilà ce que nous ont exposé M. Koeppé et Mlle Leo. Leurs suggestions pourront être utilisées dans le nouvel emploi du temps que prépare le Ministre et dans lequel, outre le temps réservé à l'éducation physique (deux demi-journées pour les plus jeunes, une demi-journée dans les classes supérieures), une après-midi sera réservée à des loisirs et plaisirs intelligents — concerts, visites de musées, conférences — et où les organisations d'élèves, si vraiment éducatives, trouveraient à s'exercer, M. Lalande, Mme Ardouvin, Mlle Mirepoix, ont pu nous donner des précisions fort attachantes sur ce que, sous le nom d' « Arielles », on réalise ici dans des lycées de jeunes filles. Je suis bien impatient d'apprendre plus tard ce qu'aura donné l'essai que les garçons d'un collège mixte demandent qu'il leur en soit fait. Je suis persuadé que vous en aurez — mais peut-être pas du premier coup — pleine satisfaction. Le bureau international d'éducation de Genève n'a-t-il pas, dans une publication (1), rendu compte de cinq cent dix-huit expériences, faites dans tous les pays ? Il en a tiré la conclusion que, si l'on commence avec des enfants qui n'ont pas été déjà déformés par une soupçonneuse discipline de contrainte, et si l'on sait remédier à temps à de mauvais départs, on réussit à coup sûr. Nos jeunes Français seraient-ils seuls au monde bourrés de mauvais instincts ? Cette seule supposition est révoltante.

J'ai tenu sur ce point capital à m'informer directement auprès de deux hommes dont les noms sont connus en cette matière. Le Professeur Paulsen, d'Iéna, m'a écrit qu'en fin de compte le self-government avait échoué en Allemagne, les élèves eux-mêmes trouvant ridicule cet essai de démocratie à l'école. Mais on comprend que nous ne soyons pas obligés de suivre l'opinion des Allemands lorsqu'il s'agit de la formation de l'esprit civique. M. Prihoda, de Prague, est venu lui-même, à son passage à Paris, allant pour la seconde fois aux Etats-Unis étudier pendant plusieurs mois des questions d'éducation, me donner des précisions sur

(1) Le Self-government à l'école. F. S. 5.

Au jardin d'enfants,
A l'école maternelle,
A l'école primaire,

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Constituent un matériel pédagogique de premier ordre

Jeux d'intelligence
Jeux d'observation
Jeux manuels ——

Textes simples, images aux couleurs fraîches, aux lignes simples et belles ——————

ALBUMS SPÉCIALEMENT ÉTUDIÉS POUR LES TOUT-PETITS

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.

les républiques scolaires de Tchécoslovaquie; succès complet, les essais tentés ont été étendus, et actuellement dans de nombreux établissements les élèves veillent eux-mêmes à l'observation des règlements, décident des punitions que méritent ceux d'entre eux qui les enfreignent. Il ne faut pas d'ailleurs, se lasser de dire que l'enfant est naturellement sérieux. Si ceux qui en ont la charge, et en premier lieu ses parents, ne détruisent pas en lui cette qualité, soit en faisant de lui leur jouet, soit en cherchant à le faire briller, ou au contraire en se moquant de lui, soit en tenant ce qu'il dit pour suspect, on peut en règle générale lui faire confiance, et il éprouve une fierté saine à se voir cru sur parole. L'atmosphère d'un groupe de jeunes ainsi formés aide à préserver l'honnêteté de chacun. Dans la revue l'Education familiale (1) M. Rouvroy a raconté l'expérience concluante qu'il a faite dans un pays bien proche du nôtre, la Belgique, et dans un milieu bien difficile, puisqu'il s'agissait des enfants de la colonie pénitentiaire qu'il dirige, chez qui il a discerné des éléments de santé morale, sur lesquels il veut bâtir ; rien n'est émouvant comme le récit de la liberté sur parole donnée à l'un d'eux auquel, après qu'il se fût enfui, il voulut continuer à faire confiance et qu'il gagna enfin en touchant son cœur, et grâce à la générosité dont il usa à son égard. Voilà, n'est-il pas vrai, le cas limite. Comment s'étonner du succès qu'a obtenu M. Roux au collège musulman de Moulay-Youssef, et qu'il nous a exposé si simplement dans une bien attachante communication ? Nous voyons ainsi que, quel que soit le milieu, on réussit, quand on sait parler aux jeunes, et qu'on les aime. Je m'en voudrais de ne pas rappeler le beau travail de M. Penz sur une réforme de la discipline, et ses aphorismes : respecter les enfants ; faire appel au sentiment de l'honneur ; les élèves sont des associés, en qui on doit avoir une vigilante confiance. La surveillance traditionnelle et les punitions exigent moins de peine, mais convenons qu'elles sont dégradantes, et indignes des futurs citoyens d'un pays libre. La difficulté est de se garder d'une excessive sévérité comme de la faiblesse.

Contrairement à la règle, ce congrès n'implique donc pas l'énonciation ni l'adoption de vœux. Il est cependant quelques conditions qui rendraient, si elles étaient réalisées, plus efficaces et plus complets les résultats à attendre. Quelques-unes ont été indiquées ici-même ; la plus grande partie de ces réformes administratives, qui sont la condition de la réforme pédagogique, seront probablement contenues dans les plans dont le Ministre attend l'adoption par le Parlement. Mais, avant de les formuler, je voudrais remercier tout particulièrement en notre nom à tous les auteurs de deux rapports qui présentaient un intérêt général et ont fait une impression profonde sur ceux qui les ont entendus. Je veux parler de celui de Mlle Carroi qui a cherché à définir les conditions que doit remplir l'enseignement secondaire en Afrique du Nord, où se posent des problèmes particuliers et difficiles que l'auteur a eu le courage d'envisager et qu'elle a traités, non seulement avec la connaissance qu'elle a acquise en Tunisie, mais avec une largeur d'esprit et une hauteur de vue auquelles chacun a rendu hommage. Je songe aussi au remarquable rapport de M. Pays, qui a défini très heureusement les caractères d'une nouvelle culture, profondément humaine. Je souhaite que, dans les nouvelles fonctions qui vont lui être confiées, il ait la possibilité de travailler à en hâter la venue.

Paul HUNZIKER.

Revue de la Presse Pédagogique Française

Pédagogie générale

Le numéro 2 (Mars-Avril 1937) de l'**Information pédagogique**, est consacré au *travail collectif* et au *travail par équipes*. Après l'exposé de la *Méthode Cousinet*, par son auteur, on trouve : *Développement individuel et travail par équipes* de Mlle Carroi, *le système d'équipe dans une classe d'histoire et géographie de lycée de garçons*, de M. François, *un essai d'enquête collective dans une école pratique*, de M. Nègre, les *monographies collectives à l'école primaire*, de M. Normand, *l'enquête du bureau international d'éducation de Genève sur « le travail par équipes à l'école »*.

(1) 67, rue de l'Orme, Bruxelles, F. B. 25 par an.

Pédagogie nouvelle

Mme S. Delerat, étudie dans l'*Ecole maternelle française* (Avril 1937), l'**Imprimerie à l'école maternelle.** Elle montre comment cette technique donne satisfaction au besoin des enfants de se mouvoir et d'agir et l'intérêt qu'il y a à conduire ainsi de front l'apprentissage de l'écriture et celui de la lecture. « A voir l'entrain, l'application soutenue, la joie que les enfants apportent dans leur travail, on peut juger de la valeur d'une technique qui suscite un tel intérêt spontané et profond ».

Dans la *Revue Belge de Pédagogie* (1er Avril 1937), qui nous habitue à ce genre d'articles, nous trouvons une étude de R. Buyse sur l'**Historique du mouvement en faveur des mensurations pédagogiques** d'où nous croyons utiles d'extraire les phrases suivantes :

« Quant à la France, au merveilleux pays du génie latin, il lui suffisait bien de continuer les traditions respectables de la « Perennis Pedagogia » chantée par Compayré et de perdre ses forces vives en de byzantines disputes à propos de politique scolaire. Malgré les avertissements de quelques hommes clairvoyants tels que Piéron, Delvolvé, Lapie, Simon, Duthil, même le généreux effort de rénovation entrepris au lendemain de la grande guerre par l'ardente jeunesse intellectuelle des « Compagnons de l'Université nouvelle » devait rester étranger à toute tendance scientifique en pédagogie.

Cette abstention d'une grande nation, dont le lumineux destin paraît être d'éclairer le Monde, nous semble non seulement regrettable, mais des plus dangereuse et il faut souhaiter de tout cœur que les clartés de l'intelligence française ne continuent pas à manquer aux chercheurs qui, dans tous les grands pays, ont voué leur vie à l'édification ardue d'une *technique éducative*. Quoi qu'il advienne, il lui sera beaucoup pardonné, car c'est d'elle qu'est partie l'étincelle, et jamais les pédagogues n'oublieront que nous lui devons l'œuvre géniale d'Alfred Binet et les travaux fort respectables de ses collaborateurs : Simon, Vaney, Belot, etc. ».

Dans l'*Ecole et la Vie* (8 Mai 1937), M. E. Rapin attire l'attention des maîtres sur les difficultés de l'emploi des tests et il montre les causes d'erreurs. Je crois, dit-il, en conclusion, à la valeur de cette méthode ; je dirai même à sa nécessité. Mais, comme toutes les méthodes, elle doit être appliquée correctement. Qui l'emploie se doit de la dominer et ne pas en surestimer les indications.

Education

L'Ecole maternelle française, consacre son numéro spécial d'Avril 1937 à l'**Eveil du sentiment moral chez l'enfant.**

Mme Séret montre *les plantes éléments de beauté à l'école maternelle*. Si nos petits, dit-elle, ont senti parfois, avec la sincérité de leur jeune âme toute fraîche, la beauté des plantes mises entre leurs mains ou cultivées dans nos écoles, nous aurons contribué déjà à leur révéler « la possession du monde » et l'élargissement de l'admiration.

A propos de contes et de récitations, Mme Hiltz parle de *l'imagination et de la sensibilité des enfants* et dit leur **besoin de poésie, de fantaisie, de beauté.** Mme Maucourant expose l'*Influence morale des fêtes organisées à l'école maternelle* et Mme Mouflard traite de la *Formation morale de l'enfant.*

Elle s'élève contre les vieilles méthodes d'éducation. « Trop souvent, le premier soin des institutrices est d'arrêter l'élan de tous les enfants, d'établir une uniformité de mouvements et... d'immobilité qu'elles prennent pour de l'ordre et de la discipline. Elles tendent à créer ainsi, dès le début, un milieu factice et une discipline toute extérieure à laquelle les enfants se conformeront à des degrés différents, ce qui les fera classer parmi les élèves faciles ou difficiles, mais qui risque de nuire à jamais aux meilleurs ».

Mme Mouflard montre comment on peut utiliser les différentes disciplines en vue de l'éducation morale et conclut : « Nous pourrons continuer notre œuvre avec un vibrant espoir... parce que nous leur aurons donné les toutes premières habitudes d'effort persévérant, de soin, de propreté et de sincérité, d'entr'aide et de collaboration amicale, de respect des règles, comprises et acceptées ; parce que nous aurons éveillé en eux les sentiments de sympathie, de respect et d'admiration, et créé ou entretenu cette santé morale, source de joie inconsciente, mais profonde, qui permet d'aborder la vie avec confiance.

Psychologie

La science de l'enfant en Belgique est traitée par Lucien Wellens dans le numéro de Janvier 1937 du *Bulletin de l'Association Royale Médico-Pédagogique liégeoise.* Après avoir montré comment on réalise les observations nécessaires à la connaissance exacte de l'enfant, il signale l'inauguration du Centre national d'Education à l'Institut Decroly et termine par ces mots : Non seulement on a perpétué ainsi une mémoire chère à

tous les éducateurs belges d'avant-garde, mais on a voulu garder présent devant les yeux ce qui fut l'idéal de **Decroly** : servir la science de l'enfant avec une ardeur infatigable et continuer à lutter comme il le fit toute sa vie, pour établir l'éducation sur des bases scientifiques.

Enseignements

a) Calcul. — Dans l'*Ecole maternelle française* (Mai 1937), M. Dumonceaux traite de l'**initiation au calcul.** Il montre la délicatesse du problème et met en garde contre les dangers de l'ingéniosité. « Un matériel trop subtil tend à supprimer l'effort en masquant les vraies difficultés des notions à acquérir, des étapes à franchir. ...Il suscite chez l'enfant une distraction sensorielle qui lui fait perdre de vue la portée réelle et la véritable signification de l'exercice ».

Il analyse les phases successives de l'acquisition d'un nombre et se demande si, au lieu d'étudier les nombres un à un et de résoudre pour chacun d'eux une série de problèmes, il ne conviendrait pas mieux de procéder à une étude par « groupes de nombres ».

b) Géographie. — La **Nouvelle Education** (Avril 1937) signale l'initiative prise par des écoles londoniennes qui ont adopté des cargos. Maîtres et élèves correspondent avec l'équipage de *leur* bateau ; ils en suivent les voyages, étudient ses diverses cargaisons, la vie quotidienne de l'équipage.

Qui, en France, les imitera ?

c) Histoire. — Dans **Harmonie** (Mai 1937), Mme Arnould nous communique ses réflexions et ses suggestions A *propos de la culture historique.* Après avoir fait le point, elle explique comment elle conçoit l'enseignement de l'histoire par des exercices nombreux autour d'un centre d'intérêt. Elle conclut : « Ainsi compris, l'enseignement historique, averti à la fois de ses possibilités et de ses bornes, y gagnerait de ne plus être exploité au profit des nationalismes ou des luttes de classes, mais rendrait l'homme plus conscient de son humanité, des devoirs et des responsabilités qu'elle comporte.

d) Langue française. — M. *R. Vauquelin* (**Nouv. Ed,**, Juin 1937), montre que la composition française est la discipline la plus révélatrice des aptitudes de nos élèves. Si, dit-il, notre enseignement a éveillé chez les élèves des aptitudes qui s'ignoraient encore, il n'a pu que développer les fonctions mentales dans le sens de ces aptitudes, et non faire d'un poète un observateur ou donner de l'imagination à qui n'en a pas.

Il explique comment il est possible de se renseigner sur l'aptitude sensorielle des élèves et passe à la conservation des souvenirs : mémoire immédiate et mémoire médiate. « Vous serez surpris de voir le premier de la classe, celui qui sait si bien par cœur les poésies, manquer en réalité de mémoire par rapport à bien des élèves qui ont habituellement des zéros et qui vous donneront un luxe inouï de détails exacts... Tel élève possédant, à votre avis, une mémoire désastreuse, n'est qu'un garçon inhabile à observer ».

Il traite ensuite de l'association des idées, de l'attention, du respect du texte proposé, de la tension psychologique, des renseignements apportés sur la sensibilité et termine en citant des extraits de devoirs d'élèves qui donnent de curieux renseignements sur la forme d'esprit de leurs auteurs.

Toujours à propos de la composition française, A. V. Jacquet a écrit dans le **Bulletin corporatif** (Syndicat de l'Enseignement laïc du Rhône, N°s 365-366-367) trois articles intéressants. « Il faut que notre élève écrive correctement, avec simplicité, avec exactitude... Méfions-nous du mauvais goût, de la peinturlure. Avec un peu d'entraînement, on fait tellement de poésie qu'on en arrive à saboter l'enseignement de la composition française... Ne nous hâtons pas de déclarer que tel élève de onze ou douze ans est « bon » voire « très bon » en composition française. Le petit prodige qui nous étonne, émerveille ses parents et triomphe dans les concours sera peut-être sous peu, au point de vue style, une jeune ganache.

Et comme il invoque le témoignage de Julien Benda, nous n'avons rien à redire à cela.

e) Musique. — Mme *Guéritte* (**Nouv. Ed,** ; Mai 1937) parle de la « *grande pitié de la musique en France* ». Les Français ne chantent pas spontanément à plusieurs voix comme les Allemands, les Anglais et les Suisses, parce que personne, ni en classe, ni en famille, ne se donne la peine d'y entraîner nos enfants ; dès qu'on prend cette peine, on obtient les mêmes résultats qu'ailleurs.

f) Sciences. — Le numéro du 1er Avril 1937 de l'**Educateur prolétarien** est consacré aux *Abeilles.* C'est un recueil des observations faites par les élèves de l'Ecole des Charbonniers (Vosges) complétées par leur instituteur : Lorrain. Malgré l'abondance de la documentation, ils concluent : « Ne croyez pas que vous connaissez maintenant tout ce qu'on peut savoir sur la vie des abeilles ; non. Ce que vous savez est peu de chose à côté de ce qu'il y a à apprendre. Et ce que

les savants connaissent est insignifiant au regard de ce qu'ils ignorent encore... ...Et le meilleur traité sur les abeilles ne remplacera jamais l'observation réelle de ces merveilleux insectes dans une ruchette d'observation.

Marcel Boll, dans l'*Ecole et la Vie* (20 Mars 1937) parle de : **Science et Culture générale.** Il rappelle cette phrase de J. Hadamard : « On se réclame de la prodigieuse civilisation grecque pour établir la nécessité d'humanités gréco-latines, lesquelles finissent par devenir latines tout court et nous mettent à la remorque d'hommes qui, s'ils furent des administrateurs et des constructeurs admirables, ne se sont montrés supérieurs ni comme artistes, ni comme savants, ni comme penseurs, et ont laissé dépérir entre leurs mains la science et l'art grecs. » Et il résume ainsi les principes qui doivent présider à la réalisation de la culture par la science, à l'institution d'humanités modernes : former l'esprit, apprendre à apprendre, faire vivre la science, délaisser la documentation encyclopédique en vogue, liquider ce bric-à-brac de faits hétéroclytes, ne pas bourrer le cerveau des jeunes avec des détails insignifiants qu'on retrouverait en deux secondes dans le petit *Larousse*.

g). Education physique. — Dans l'**Education physique**, deux articles intéressants de René Franconi. Le numéro 41 (Janvier 1937) montre ce qu'il est possible de faire actuellement malgré les résistances. « Il est vrai que les directeurs d'école voient rarement d'un bon œil ce fantasque qui occupe la cour et échappe aux lois de la routine. Il est vrai qu'un certain nombre de maîtres se montrent hostiles à ce collègue intempestif dont les gosses font du chahut dans la cour. Il est non moins vrai que des mères de familles sont parfois tentées de venir *faire des histoires*. L'Ecole n'est-elle pas une maison d'instruction ?

Dans le numéro 42 (Avril 1937) il indique la nature et le sens des efforts qui s'imposent pour instituer la pratique de l'éducation physique dans les écoles de France, étudiant tour à tour les créations et les aménagements matériels, l'effort moral et le rôle des cadres de l'enseignement.

Lucien Boës.

Le Dessin Libre

Chez le primitif comme chez l'enfant, le dessin est la résultante de deux fonctions totalement distinctes : l'expression et l'observation. Le besoin de s'exprimer se manifeste le premier. Déjà chez le bébé des traits, informes pour nos yeux d'adultes, ont une signification. A cet égard le dessin précède l'écriture comme il l'a précédée chez les premiers peuples dont l'histoire — et la préhistoire surtout — font mention. Mais pour être communicable, pour posséder un sens aux regards d'autrui, le dessin doit emprunter ses éléments au monde extérieur. Et c'est ici qu'interviennent l'observation et l'imitation.

Très tôt s'établit un conflit entre expression et observation. Chez tel enfant l'expression est abondante, mais l'observation demeure déficiente. Lorsque son esprit critique lui révèlera cette lacune, il abandonnera probablement le dessin, tout au moins en tant que mode d'expression. Chez tel autre, l'observation précise l'emporte, mais alors le souci de s'en tenir à la réalité concrète limitera son imagination. Ce cas se présente chez les futurs hommes de science. Il est pourtant des enfants chez qui ce conflit de l'idée et de la forme est fécond. Pour bien créer, ils s'obligent à bien voir. Et la vision nette des masses, des proportions, des ombres et des lumières, des formes et des mouvements les incitent à imaginer et à représenter toujours à nouveau ce qui les intéresse et ce qu'ils voudraient fixer par le trait et communiquer par là aux autres. Ces natures-là sont des natures d'artistes. S'ils ont la persévérance, le feu sacré, ils iront loin. Seuls les logiciens traitent le dessin comme un jeu de symboles abstraits. Ils ne voient pas la nature. Ils ne la regardent même pas.

L'enseignement du dessin a connu autant de vicissitudes que les découvertes successives des psychologues. Avant l'époque de l'école obligatoire, seuls désiraient apprendre à dessiner et peindre les jeunes gens qui avaient le feu sacré ; pour ceux-là l'observation précise, voire la copie pure et simple d'après nature, constituaient les moyens par excellence de se former, de se perfectionner.

Mais chez les autres, la copie tue l'invention. La perfection dans l'imitation aboutit à la négation de l'expression. Que fallait-il faire ?

Ici encore les psychologues sont intervenus. On a étudié l'évolution spontanée du dessin enfantin. Tout le monde se rappelle les belles publications de Georg Kerschensteiner à ce sujet. Puis on a appris à distinguer les types psychologiques. Chez tel enfant la ligne peut régner (rythmique, mouvement musical) ; chez tel autre, la couleur (puissance, lyrisme, joie, résignation, tristesse) ; chez tel autre encore, la plastique (lumière, ombres, masses) ; ou encore la profondeur, l'espace (air, lumière, mais également limites nettes). — Certains psychologues sont allés jusqu'à faire la psychanalyse des dessins enfantins.

Le grand pédagogue viennois Richard Rothe a su tirer parti de toutes ces données de la science et de la pratique. Il part de la spontanéité enfantine ; il ne la brutalise pas; il n'impose pas les vues de l'adulte. Mais il éveille tout de même le sens de l'observation. Par là il attribue un rôle actif à ce besoin de l'enfant de comprendre et d'être compris, de se critiquer lui le premier, afin de n'être pas critiqué par les autres. Comparer sa création et la réalité objective, tel me paraît être le noyau vivant de la méthode de R. Rothe.

Mais cette méthode contient bien d'autres valeurs pratiques nées d'observations précises. Il est utile de la connaître. Si je suis bien informé, durant la dernière décade de juillet aura lieu à Lausanne un cours international de Méthode Richard Rothe, dirigé par le maître viennois lui-même et traduit en français par des professeurs parfaitement au courant des divers procédés utilisés. Admirable occasion de connaître un art où la psychologie, l'enseignement et une longue pratique ont abouti à un résultat sérieux.

*
* *

A plusieurs reprises nous avons parlé ici d'un autre grand maître de Vienne : le professeur F. Cizek. Ce fut une grande joie pour les amis de l'éducation nouvelle de voir paraître récemment l'ouvrage du Dr Wilhelm Viola : « **Child Art and Franz Cizek** ». Le texte en est en anglais, préfacé par le professeur R. R. Tomlinson que l'on a pu entendre au Congrès de Cheltenham, en août 1936. Il contient 29 reproductions en couleurs et 50 en noir et blanc, toutes dues à des enfants de 3 à 15 ans travaillant dans la fameuse classe d'art juvénile de Cizek. L'ouvrage (format 19,5 × 27,5 de 111 pages) a paru aux Editions de la CroixRouge de la Jeunesse autrichienne, Marxergasse 2, Vienne III et coûte 8 sh. 6 d. anglais. 600 exemplaires avaient été souscrits avant la publication et 123 libraires anglais en ont commandé. Comment se fait-il, dès lors, que toutes les démarches faites jusqu'ici pour réaliser une édition française — ou tout au moins pour obtenir une commande de 1.000 exemplaires avec texte français intercalé — aient abouti à un échec ? La presse anglaise unanime a été élogieuse et, il faut le dire, l'ouvrage le mérite. Comment parler congruement de ces dessins et peintures si réellement spontanés, naïfs en un sens, parfois un brin maniérés, parce que leurs auteurs l'étaient — ce qui est une preuve de plus de la sincérité de ces œuvrettes pleines de charme ? Mais il serait injuste de ne point mentionner le texte du Dr Viola. Sa valeur est grande aussi. Double : informatrice et explicatrice. Comme on comprend mieux Cizek après l'avoir lu ! La devise du maître viennois est : laisser l'enfant grandir, se développer et mûrir. Depuis 1897, date d'ouverture de sa classe d'art, Cizek a continuellement vérifié l'excellence de sa méthode qui consiste essentiellement à n'en point avoir. Il faut dire toutefois qu'il a affaire à des enfants qui viennent librement. Les non-doués s'abstiennent de venir ou disparaissent tôt de l'horizon de la classe. D'où sélection. Puis Cizek sait varier les suggestions concernant les moyens à employer. Quand il critique, c'est toujours pour encourager, pour dire ce qui est bien. Il sait que si l'enfant ne voit pas telle ou telle « erreur », c'est que son esprit n'est pas mûr pour cela. Le moment venu, l'enfant s'en apercevra de lui-même. Bien mieux : Cizek a reconnu que, dans ce que nous adultes appelons « fautes », se manifestent des lois éternelles de l'expression humaine, celles-là que nous voyons aussi à l'œuvre chez les peuplades primitives. On dit toujours que l'enfant doit s'adapter au monde. Cizek déclare : commencez par adapter le monde ambiant aux besoins profonds de l'enfance ! Les caractères indécis font des dessins indécis, les caractères assurés et rééquilibrés font des dessins fermes. Le dessin ainsi compris est à la fois un signe révélateur du caractère et un moyen indirect mais efficace de rééduquer l'enfant et de rééquilibrer son caractère. Tout cela le Dr Wilhelm Viola le dit excellemment. Je regrette que la place me manque pour parler des témoignages d'élèves que contient le texte et pour montrer quelle diffusion la méthode Cizek connaît dans le monde entier. C'est un livre qu'il faut voir et avoir. Il fera passer de bons moments aux parents artistes et aux

maîtres d'art amoureux de leur art et de leur enseignement.

*
* *

Après les maîtres viennois Cizek et Rothe, il nous sera permis de présenter à nos lecteurs un homme qui vit plus près de nous. M. Richard Berger, Professeur à Morges (Vaud, Suisse), Secrétaire général de la Fédération internationale pour l'Enseignement du Dessin et des Arts appliqués à l'Industrie — Fédération qui a eu des Congrès à Paris (1900, 1925 ; il y tiendra ses prochaines assises lors de l'Exposition de 1937), Prague (1928), Bruxelles (1935), etc. M. Richard Berger vient de publier coup sur coup trois ouvrages de réelle valeur. Le plus intéressant pour nous est « **Le Dessin libre** » — sous-titres : les lois du dessin enfantin, les méthodes d'enseignement, les arbres, les paysages, les animaux. (Lausanne, Payot. 1936, vol. 15,5 × 24 de 190 p., prix Fr. s. 6. —). On jugera de la valeur de ce livre (qui compte 474 figures) par les quelques citations suivantes. D'abord l'épigraphe, une pensée de Pierre Bovet : « Un éducateur n'est grand que dans la mesure où il pénètre profondément l'âme de ceux auxquels il s'adresse ». Puis ce titre (p. 9) : « L'Enseignement du Dessin doit être basé sur la psychologie. » Suit un historique du dessin libre, et les deux premiers portraits qui figurent ici sont ceux — devinez de qui — de F. Cizek et de Richard Rothe ! Mme Montessori et Mme Artus-Perrelet, celle-ci de Genève, sont aussi à l'honneur. Mais Kerschensteiner et son beau livre — un des tout premiers parus — sur le dessin enfantin, pourquoi ne le mentionne-t-on pas ? Pour décrire les étapes du développement artistique de l'enfant, l'auteur s'inspire largement des recherches de Luquet, un vrai classique en ce domaine. Les principales particularités et bizarreries de l'art embryonnaire sont indiquées ici sous le nom de lois. Le mot « loi » n'est-il pas un peu ambitieux, pour marquer des phénomènes qui ne sont que les symptômes visibles de forces sous-jacentes ? N'importe d'ailleurs.

Mais nous voici dans le vif du sujet : la méthode préventive, les tests, la préparation pédagogique du maître, l'attitude du maître, les exagérations des psychologues (il s'agit ici plutôt de ceux que j'appellerais les amateurs de liberté absolue, les libertaires de l enseignement enfantin, ou les observateurs à tout crin, les non-interventionnistes par parti pris). Ni libertarisme, ni technicité exclusive. *In medio stat virtus.* En bref, selon M. Berger, le maître doit proposer des sujets intéressants, suggérer des techniques variées, et ne pas imposer sa manière propre de comprendre les choses. J'ajouterais volontiers : tenir compte du type psychologique de chaque enfant ; car il en est du type imitatif qui ont besoin d'être guidés de près, et d'autres, indépendants, qu'on ne peut « manœuvrer » qu'en leur laissant l'illusion d'une liberté quasi-absolue. Je pense en avoir dit assez long pour montrer le vif intérêt de cet ouvrage.

Cela me permettra d'être plus bref au sujet de l'autre ouvrage publié récemment par le même auteur : « **La Gravure sur Linoléum** » (Paris, Laurent, 6, rue de Tournon, IIe éd. 1937, vol. 14 × 22,5 de 64 p., prix Fr. s. 1,50), orné de 100 gravures sur lino par l'auteur. Ici également se révèlent les trois qualités dominantes de M. Richard Berger : l'artiste, l'artisan, et le pédagogue. On ne sait auquel accorder la palme, tant l'habileté de l'un sert les fins de l'autre. Tout y est : description des instruments, erreurs à éviter, procédés utiles à connaître — encrage, papier, valeurs, dégradés, grisés, etc. — Enfin, mentionnons la parution très prochaine d'un ouvrage du même auteur sur l'enseignement de l'écriture où il tient compte de toutes les discussions et expériences récentes en cette matière. Un bon travailleur dans le champ de la pédagogie nouvelle.

*
* *

Un autre travailleur dans le même champ est M. Joël Thézard, professeur de dessin du degré supérieur au Lycée Fontanes, à Niort (Deux-Sèvres). Voici « **Le Dessin par le dessin** » en douze leçons (80 figures et 100 exercices gradués, Editions Artes-Tuae, 25, rue de la Terraudière, Niort, vol. 13 × 20 de 91 p.), « **L'Aquarelle sans maître en douze leçons** » (illustrées de 60 figures, *ibid.*, 137 p. — Le 1er, Fr. 6. —, le 2e Fr. 10) Puis encore ceci : « Savez-vous croquiter ? ou le dessin par la physique amusante » (1925 12 figures, Fr. 1,75) — et enfin des ouvrages dont le texte et les croquis, pleins de verve, sont de M. Joël Thézard : « Un voyage aux régions polaires » (70 dessins Fr. 12), « D'Alger à Marrakech » (100 dessins, Fr. 12)), « Le Mousse du Flibustier » (roman illustré de 20 dessins de l'auteur, Fr. 10). Et ce ne sont là que quelques-uns des 32 ou 33 ouvrages publiés par lui !

Disons-le tout de suite, nous n'avons pas affaire ici aux subtilités de la psychologie, ni aux raffinements des méthodes « libres ». L'auteur est, je le parierais, un autodidacte. En tout cas il comprend admirablement ces sortes de personnages-là. C'est à eux qu'il adresse ses conseils. Il n'y va pas par quatre chemins. Tout est net, précis, rapide.

Cela présuppose naturellement chez l'élève lecteur le feu sacré, le désir intense d'arriver, de réussir, de remporter la victoire sur les difficultés. On apprend à tous les âges. Mon premier maître d'aquarelle fut missionnaire jusqu'à un âge avancé. Ayant pris sa retraite, il se mit, pour la première fois, à peindre à 60 ans. Il peignit beaucoup, vendit fort bien ses œuvres, et écrivit dans *La Bibliothèque universelle* de 1895 ou 1896 ses idées, principes et méthodes. Voilà les élèves auxquels M. Joël Thézard rendra d'éminents services. Sa culture, par ailleurs, est vaste et ses réparties sont amusantes. Il trouve même moyen de citer Molière lequel a dit de la fresque ce que l'on peut dire aussi de l'aquarelle :

La sévère rigueur de ce moment qui passe
Aux erreurs d'un pinceau ne fait aucune [grâce :
Avec elle il n'est point de retour à tenter,
Et tout au premier coup se doit exécuter.

L'auteur cite également Diderot, « Pensées sur les Arts » : « Une nation où l'on apprendrait à dessiner comme on apprend à écrire l'emporterait bientôt sur les autres dans tous les arts du goût. » — Et Meissonier: « Je voudrais que dans les collèges, la base de l'éducation fût le dessin; c'est la langue nuiverselle et celle qui peut tout exprimer. Un trait même informe nous donne une idée plus exacte des choses que la phrase la plus harmonieuse. Le dessin, c'est la vérité absolue ; et partout on devrait enseigner la plus merveilleuse de toutes les langues. » — Il cite Maximilien Vox, « Dialogue avec M. Brême sur l'utilité du dessin. » — Il cite enfin M. Spitz, professeur de dessin au Lycée Henri IV à Paris qui, dans son discours de distribution des récompenses au Concours général des Lycées et Collèges, a dit :

« Apprendre à dessiner est non seulement exercer celui de tous nos sens qui est le plus précieux, c'est aussi développer l'esprit d'observation qui est à la source de toute connaissance ; c'est apprendre à devenir attentif ; apprendre à comparer, donc à réfléchir et à juger. »

L'auteur des « Croquis d'Italie » (1910) et du « Dessin sans Maître » (1922) continue sa belle carrière. Souhaitons-lui tout le succès qu'il mérite. Il nous répondra peut-être . « C'est à mes élèves qu'il faut souhaiter du succès ! Je ne suis qu'un instrument entre leur flamme intérieure et l'œuvre qui sortira de leur main ! » En quoi il aura raison.

Ad. F.
Mai 1937.

Nouvelles Diverses

Un Résultat

Le Collège de la Jonchère qui, on le sait, applique la méthode Montessori, a eu cette année, pour la première fois, deux élèves en âge de se présenter au baccalauréat. Toutes deux ont été reçues, l'une avec une mention. Voilà qui donnera confiance aux parents et courage aux éducateurs. Les enfants élevés avec les méthodes nouvelles arrivent à passer les examens, bien qu'ils aient toujours travaillé sans contrainte.

E. T.

L'École d'Humanité

Nos amis de Suisse nous informent que l'Ecole d'Humanité de M. Paul Geheeb et Mlle Elisabeth Huguenin restera dans les bâtiments qu'elle occupe depuis trois ans à Pont-Céard, près de Versoix, dans le canton de Genève. Coup sur coup, les cantons de Vaud et de Neuchâtel ont refusé de lui accorder le permis de séjour. Genève, cité de la Société des Nations, se devait de se montrer plus libérale. N'est-ce pas aux parents à choisir l'école qui convient à leurs enfants ? L'idée d'écarter l'Ecole d'Humanité pour laisser la place aux institutions existantes est doublement erronée : elle fait passer le commerce avant les soucis idéaux et méconnaît le fait que l'Ecole d'Humanité n'est pas et ne sera jamais une « institution suisse » ; elle est et veut être une institution internationale, au même titre que les autres institutions internationales de Genève. Ceci est d'autant plus vrai que l'Ecole d'Humanité a sa clientèle à part, très attachée à ses principes, et qui jamais n'enverrait ses enfants dans une autre école suisse. Si l'on avait obligé M. Geheeb à quitter le pays, cette clientèle l'aurait suivi ailleurs, et la Suisse n'y aurait rien gagné, ni ses instituts privés.

Nous déplorons de constater qu'une vive campagne se manifeste dans les milieux de parents de France, d'Angleterre, des Etats-

Unis, etc., contre les instituts privés de la Suisse, accusés d'être les instigateurs de la campagne de calomnies contre M. Geheeb et son école. A Neuchâtel, on avait fait courir le bruit qu'il s'agissait d'une colonie juive allemande nudiste et communiste, rien moins ! L'avocat de l'école a fait publier que quiconque répéterait cette accusation entendrait parler de lui. On s'est tû dans la presse, mais la population a été ameutée et les autorités n'ont pas osé aller contre ce mouvement !

Nous espérions voir M. Geheeb s'établir dans les Alpes suisses. Il restera donc dans la plaine, à proximité immédiate de Genève. Personne n'y gagnera rien et les instituts privés de la Suisse, qui ont mené cette campagne, y perdront probablement un bon nombre d'élèves. Mercantilisme et inintelligence chez les intéressés, nationalisme borné chez les autorités, chez tous manque de respect envers un vieillard universellement reconnu comme une des personnalités les plus nobles, les plus riches d'abnégation et d'amour vrai de l'enfance, qui vivent actuellement.

Si Pestalozzi revenait dans ce monde, Lausanne lui refuserait le permis de séjour ! a déclaré un de nos amis. Qui sait si cette boutade ne contient pas quelque part de vérité ?

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Le « Père Castor », déjà aimé de nos enfants, présente deux nouveaux albums : l'un destiné aux tout petits « **Histoire de Perlette, goutte d'eau** ». (Texte de Marie Colmont, dessins de Béatrice Appia. Flammarion, Paris. Fr. 5). Echappée d'un nuage, la goutte d'eau narre les expériences de sa courte vie terrestre. Thème charmant et riche de possibilités. Les images coloriées sont d'une facture enfantine et voulues telles sans doute ? Mais pourquoi le grand papillon jaune qui menace d'avaler Perlette a-t-il huit pattes !

Voici « **Scaf, le Phoque** » .(Flammarion, Paris, Fr. 8), qui associe mieux l'art de l'imagination aux observations précises. La valeur des albums rédigés par Lida n'est-elle pas de reposer sur une documentation parfaite ? Partant de cette base sûre, l'auteur laisse alors jouer à souhait son imagination et sa fantaisie dont elle sait tirer des merveilles ! Scaf initiera ses jeunes lecteurs aux mystères des mers arctiques, à leur beauté et à l'étrange vie des animaux qui peuplent les régions glacées et inhospitalières. Décoré de main de maître par Rojan, ce livre continue très heureusement la série déjà parue du Canard, du Lièvre, de l'Ours, etc.

Is. F.

Le septième album, « **Bourru, l'Ours brun** », fait suite à « Plouf le Canard » et à « Froux le Lièvre ». Cette série est en tous points réussie. Images et textes associent si heureusement leur fantaisie que l'on ne sait vraiment lesquels admirer le plus. Les grandes planches en couleurs sont d'une exquise fraîcheur, toute naïve et vivante, et les croquis, noirs ou coloriés, offrent un imprévu plein d'esprit et de juste observation. Le récit, lui aussi, sait mêler dans une juste mesure la poésie de la nature, l'imagination enjouée et l'exactitude des faits.

Souhaitons que beaucoup d'autres habitants de la montagne, de la brousse ou du marais viennent, sous la plume alerte de Lida et le délicieux pinceau de Rojan, narrer à nos enfants les charmants secrets de la vie des bêtes. Les « Albums du Père Castor » seront alors certains d'enchanter petits et grands.

Is. Ferrière.

Parmi la riche moisson de livres qu'a apportée la fin de l'année 1936, les nouveaux Albums du Père Castor (Paris, Flammarion, 1936) auront ravi plus d'un petit. Voici d'abord un nouvel « **A. B. C.** » illustré de planches fort artistiques et originales. Le dessinateur, F. Rojan, s'est plu à reproduire des animaux sortant du commun. Attitude, coloris et gestes rendent bien le vivant. Que nous voilà loin des figures raides et figées du livre d'images classique ! Un alphabet ingénieux, tout prêt à être découpé, permet à l'enfant de composer lui-même les mots qu'il voit inscrits dans son beau livre.

« **Un jour de Vacances** » et « **Chacun son Nid** ». Deux jeux, formés chacun de 32 cartes à détacher des albums. Il s'agit, pour le premier de ces jeux, de grouper les cartes par ordre chronologique. Les images mises en bon ordre raconteront ainsi la journée de vacances du héros.

« Chacun son Nid » est destiné à de plus jeunes enfants : réunir les quatre cartes qui composent une série. Chaque série montre un oiseau (connu même des plus petits), son nid, sa nourriture et son habitat. Jeu d'observation qui renouvelle les bons vieux «jeux de famille » d'antan.

« **Jeux de Nourrices** ». Chansonnettes et rimes pour rondes et jeux mimés. Chaque page est décorée de croquis colorés. Vers simplets et puérils ; illustrations sans grand attrait. Les « Albums du Père Castor » nous ont habitués à mieux...

Voici le « **Calendrier des Enfants** » sous forme de poésies qui évoquent les douze mois de l'année. En regard, une planche coloriée représente quelque scène en rapport avec la saison. Ces planches, bien enfantines dans leur conception et leur facture, se rapprochent de celles qu'exécutent eux-mêmes certains enfants des classes de Cizek et d'autres.

Encore un jeu : « **La Suisse en Images lumineuses** ». Travail de découpage, assemblage et collage. Les images terminées représenteront douze scènes historiques. Les silhouettes noires découpées puis collées sur fonds de papiers de couleurs translucides, donnent une manière de vitrail. Habileté manuelle, persévérance et précision sont nécessaires pour reproduire les jolis modèles proposés sur la couverture. Ceux des enfants qui goûtent ce genre d'occupations y trouveront du plaisir.

Déc. 1936.

Constant Burniaux. **Fah, l'Enfant.** (Editions Desoer, Liège.)

M. C. Burniaux ne redoute pas l'art subtil et difficile du conte. Conte, oui, mais conte mêlé de réalités toutes modernes. L'association imprévue de la fantasmagorie et de la vie réelle donne à ce livre un tour inédit et quelque peu troublant... Est-on dans le rêve, est-on sur la terre? Fah, enfant de magiciens, élevé dans un château enchanté, s'échappe pour découvrir le monde. Tout est à apprendre puisqu'il ignore tout : bêtes, hommes, plantes, la nature entière se révèle à lui, ainsi que la souffrance et la joie.

Mais Fah, toujours vagabond, reste insatisfait. Enfin, au retour de son troisième voyage, il apprend ce que tous les petits enfants pressentent déjà, c'est qu'il n'est pas de bonheur plus vrai que d'avoir une mère.

Cet ouvrage, d'un style fin et nuancé, est empreint de sensibilité délicate. L'auteur y a mis son amour de l'enfance et laisse parler son âme de poète.

Is. F.

« **Collection Primevère** » (Editions Bourrelier et Cie, Paris).

Marie Colmont, **Claque-Patins** ; Marcelle Vigneron, **L'Auberge de la Belle Etoile,** histoires pour enfants de 8 à 12 ans, où l'on rencontre tour à tour souffrance et joie, cruauté et bonté. Comme dans la vie aussi, c'est souvent chez les déshérités que parlent le plus haut la charité et l'amour.

« **Collection Marjolaine** » (Editions Bourrelier et Cie, Paris).

Erick Kaestner, **Petit Point**, trad. de l'allemand. Récit impayable d'une fillette espiègle qui joue, innocemment, des tours pendables. Comme il se doit, honnêtes gens et chenapans y trouvent leur compte, chacun selon ses mérites. Des dessins à la plume, pleins de drôlerie, évoquent scènes et personnages.

Is. F.

A. Demaison, **La Vie des Noirs d'Afrique.**

En 130 pages, M. Demaison expose la vie des Noirs, de ceux qui sont restés le plus purs de race et ce sont ceux qui peuplent, pour une grande part, les colonies françaises de l'Afrique occidentale. Origines, vie privée, moyens d'existence, vie sociale, tels sont les divers aspects qu'étudie l'auteur et de nombreux chapitres, clairs et bien ordonnés. En nous communiquant sa grande expérience de l'Afrique, M. Demaison atteint le but qu'il se propose : faire pénétrer la psychologie du Nègre, ou, plus simplement, le faire mieux connaître et juger équitablement ; enfin, abolir tant de préjugés que crée notre ignorance à leur égard. Ne pourrions-nous faire nôtre ce proverbe nègre : « Avant que tu aies acquis la connaissance, l'ignorance risquera souvent de te tuer ! » Le Noir est attachant pour qui l'approche. Ce que le civilisé lui apporte est peut-être beaucoup moins bon que ce qu'il aurait à apprendre de lui.

Comme le précédent, cet excellent ouvrage est illustré de très belles images.

Désiré Tits, Directeur pédagogique des écoles de la ville de Bruxelles, **La musique instrumentale à l'école** (Documents pédotechniques, Bruxelles, Lamertin, N° 2, déc. 1935, fasc. 12,5 × 19 de 47 p.).

Après avoir insisté sur la valeur du chant par audition (aidé par le piano ou d'autres instruments) au jardin d'enfant et dans les premiers degrés de l'enseignement primaire, M. Tits situe le début de l'enseignement du solfège dans la 3e année primaire (parfois déjà dans la 2e). Les enfants font du solfège

de 8 à 14 ans. Or les résultats obtenus sont loin d'être suffisants. Le solfège est mal enseigné. M. Tits constate que les professeurs sont trop souvent uniquement des virtuoses qui « n'ont aucune notion de méthodologie, de psychologie de l'enfance ; ils n'ont même pas toujours la foi, la vocation du professorat. » (p. 10).

Un moyen de rendre l'étude du solfège plus attrayante est l'étude instrumentale. Il ne s'agit pas de fanfares d'écoles, mais de flûtes à bec, pipeaux, xylophones, harmonica à bouche ou ocarina, c'est-à-dire des instruments très simples et peu coûteux. La flûte et le pipeau ont une valeur propédeutique indéniable ; le pipeau l'emporte pour l'éducation de l'oreille, la flûte pour l'étude élémentaire du solfège. Cette dernière a l'avantage d'être dans le commerce. Le pipeau doit être fabriqué, d'où, d'une part, certaines difficultés, d'autre part, l'avantage du travail personnel. Henri Gespert et Edouard Sermon ont fait des essais concluants avec la flûte ; Jean Boeckx avec les pipeaux, construits d'après les indications de Miss Margaret James de Londres.

L'enseignement du solfège ne peut que gagner à être soutenu et vivifié par l'apport d'un instrument. Les tendances de M. Tits rentrent dans le programme de l'école active et soutiennent l'effort de faire rentrer de nouveau la pratique de la musique dans le peuple « sans laquelle il n'est pas de vraie culture musicale, ni de culture proprement dite. » (p. 23.)

Edg. W.

Dr Gaston Daniel, Lauréat de l'Académie de Médecine et du Congrès international de Genève, et Albert Daniel, Licencié en Droit, Hygiéniste Municipal, « **Arts et techniques de la santé** » (Paris, Doin, 1937, 2 volumes 20 × 27,5 de 685 et 833 p., Fr. 300).

Un ouvrage monumental. Une encyclopédie du naturisme et de l'urbanisme de plus de 1.500 pages in quarto. Les auteurs ont dû y mettre une fortune. Ou bien l'ouvrage fut-il commandé par l'Exposition de Paris qui a pour titre « Arts et Techniques de la vie moderne » ? Peu nous importe, à nous lecteurs. Ce qui importe bien davantage, c'est le trésor immense d'érudition — de citations et de réflexions — que contiennent ces pages. Mieux encore : le Dr Gaston Daniel, médecin avisé et observateur, n'a pas craint de rompre en visière à la Médecine classique pastorienne. Il ne verse pas non plus dans les croyances charlatanesques de certains naturistes, rhabdomanciens et fanatiques d'écoles diverses. A vrai dire, c'est une gageure, de nos jours, de faire le départ entre ce qui est à conserver et à rejeter dans les thèses jetées sur le marché de la science. Les frères Daniel ont su tenir le coup. Leur méthode est celle-là même de la science : observer et retenir les faits indubitables, sans égard aux théories qui les nient, pas plus qu'à celles qui affirment sans fondements.

Il ne nous est pas possible, dans un simple compte-rendu, de relever tout ce qui mériterait de l'être dans cette œuvre gigantesque. Relevons dans le Tome Ier le ch. IV « La Statistique » (140 pages), le ch. VI « Les Techniques sanitaires » (262 p.). Dans le même Tome, les chapitres sur le Naturisme sont tout à fait modernes. Les auteurs n'ignorent rien des radiations solaires, cosmiques, telluriques, biologiques surtout. Il y a des chapitres consacrés aux « Radiations alimentaires », au « Potentiel alimentaire », aux « Harmonies alimentaires », à la « Phytodiététique ». Le Tome II montre les nuisances actuelles. Elles sont innombrables et propres à faire frémir. Le ch. III y traite du comportement biologique de l'être humain. Il compte 250 p. Nous y retrouvons le sujet des radiations (pp. 290 à 305). Une importance primordiale est attribuée au « terrain » organique, à bon droit, à notre sens. Le dernier chapitre qui compte 290 pages est consacré à l'Urbanisme, sans oublier le « Ruralisme » qui, lui aussi, mérite d'être l'objet des soins attentifs de l'hygiéniste.

A qui s'adresse ce livre ? Au médecin ou au profane ? Aux deux. S'il est en général accessible à tout homme cultivé — et ses 38 figures et 47 planches hors-texte contribuent à en rendre clair le contenu — il apportera néanmoins bien des clartés au médecin, surtout dans les pages consacrées à la lutte contre le cancer. Le Dr G. Daniel a étudié lui-même ce sujet tragique avec prédilection et il apporte une gerbe d'informations *up to date* impressionnante. Les études les plus récentes figurent ici. Ainsi les expériences faites avec les ions négatifs d'après les travaux de Tchijevsky, du Dr Dénier de la Tour du Pin (Isère). Les connaissances les plus actuelles en matière de sécrétions endocriniennes, etc. Cette analyse poussée jusqu'à l'infinitésimal n'empêche pas les auteurs de considérer l'Homme intégral, non seulement dans son corps mais aussi dans son esprit. Car l'homme est ici objet et sujet. « Son plus grand chef-d'œuvre sera la libération de l'homme ». Et c'est ce qui autorise les frères Daniel à faire le procès de l'Ecole officielle actuelle. Tome II, p. 392, ils disent en peu de mots, mais de façon pertinente ce qu'il faut en dire. Car, comme la Médecine officielle, l'école traite les symptômes et néglige les causes profondes du mal, elle en-

seigne mille choses et oublie de former l'homme : la différence est profonde entre enseigner et former !

Entre les conservateurs et les novateurs, les auteurs se placent nettement du côté de ces derniers. Contre la science officielle qui ne veut rien savoir des innovations, ils dressent un réquisitoire cinglant (p. 370).

Ont-ils traité l'ensemble du sujet indiqué dans leur titre ? Il serait téméraire de l'affirmer. A vrai dire, le sujet ne comporte pas de limites. Vingt volumes comme ceux-ci n'épuiseraient pas la matière que recouvre ce seul mot « Hygiène ». Il faut donc considérer ces volumes comme une introduction. Il est certain que les auteurs continueront le travail commencé. On ne peut que s'en réjouir. Il leur serait impossible de s'arrêter en si bonne voie. Souhaitons qu'ils nous donnent alors un index des matières et des noms cités dans ces deux premiers tomes. On s'y perd un peu. Je ne jurerais pas qu'ils ne s'y soient un peu perdus eux-mêmes. Ainsi la même phrase de K. E. Krafft figure Tome I, p. 320, ibid., pp. 547-548, et tome II, p. 408. Ce qui n'empêche pas que les études essentielles de ce même auteur ne figurent pas ici. Même lacune concernant le Dr René Allendy, pourtant si proche des thèses diverses des auteurs (hippocratisme, naturisme, etc.), les thèses sur la ration normale du Dr Bertholet et d'autres auteurs que j'ai cités dans « Cultiver l'Energie », les expériences du Dr P. Kouchakoff, de l'Université de Lausanne sur le crudivorisme et les globules blancs, les observations et expériences du Dr Paul Niehans, de Clarens, sur le vieillissement et sur le cancer. Ces études auraient élargi le champ des conclusions des frères Daniel. Ils les étudieront dans leur prochain ouvrage, soyons-en sûrs. Qu'ils demeurent en rapport avec le Dr Dénier ! Celui-ci pourra leur mettre sous les yeux les expériences merveilleuses de Tchijevsky sur les vaches, les poules et les moutons chez qui l'aéroionisation négative a augmenté la production dans une proportion fabuleuse.

La critique essentielle que nous adresserions à cet ouvrage est celle-ci. L'avenir appartient sans aucun doute à l'individualisation des méthodes pédagogiques, hygiéniques, prophylactiques et thérapeutiques. Ceci suppose qu'à l'aide de tous les moyens actuellement connus — radiesthésie (à laquelle nos auteurs accordent une importance très grande), homœopathie, typocosmie scientifique à base statistique, etc. — on établisse la « longueur d'onde » non seulement de l'Homme, mais de chaque homme, de ses énergies saines et pathologiques, ceci afin d'adapter à son cas les moyens prophylactiques ou thérapeutiques appropriés. Centrer toute l'étude de l'hygiène sur ce sujet central nous paraît le devoir de la science de demain.

A cette œuvre gigantesque, les frères Daniel — à la fois Bretons et Marseillais — apportent ici une pierre de base de première importance. Les chercheurs qu'ils citent forment un ensemble imposant. Nul n'aura le droit désormais d'ignorer cet ouvrage. Et, qu'on le combatte ou qu'on en poursuive les lignes directrices, il n'en pourra résulter que du bien. Honneur aux travailleurs de l'esprit qui, comme eux, consacrent leurs forces au bien public. Ils auront bien mérité de leur patrie et de la grande patrie humaine.

Disons mieux : ils auront bien mérité du présent et de l'avenir. Rappelons-nous le mot d'Alexis Carrel, dans « L'Homme, cet Inconnu » : « Pour la première fois dans l'histoire du monde, une civilisation, arrivée au seuil de son déclin, peut discerner les causes de son mal. Peut-être saura-t-elle se servir de cette connaissance, et éviter, grâce à la merveilleuse force de la science, la destinée commune à tous les grands peuples du passé... Sur la voie nouvelle, il faut, dès à présent, nous avancer. » L'humanité semble passer par ce que le Dr Carton a appelé une « crise de nettoyage ». Puisse-t-elle en ressortir plus jeune et plus forte. Parmi les médecins qui auront su se pencher avec le plus de clairvoyance sur son chevet, il faut désormais inscrire le nom des frères Daniel. Je leur en dis un grand « merci ».

Ad. Ferrière.

G. Willemin, instituteur primaire à Genève, **Le Rôle de l'Ecole populaire dans l'Etat,** XXIVe Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, 1936, (Président, M. Julien Rochat, La Chaux-de-Fonds, vol. de 104 p.).

La S. P. R. (Société Pédagogique Romande) tient à la fois de la corporation et du syndicat : de la corporation elle a le souci du travail bien fait, elle constitue, dit M. Willemin, un « groupement de techniciens de la pédagogie », qui apporte son appui à l'Etat et avec lequel l'Etat collabore ; du syndicat, elle a le caractère de défense collective, sans qu'il fût jamais question de moyens violents pour faire prévaloir ses revendications. Dans chacun de ses congrès, elle aborde un problème de pédagogie, préalablement discuté dans ses sections, ces discussions donnant lieu à des rapports dont le rapporteur général noue la gerbe en y mettant, bien entendu, sa marque personnelle.

Il nous souvient du congrès magnifique de 1924 où la S. P .R. vota à la quasi-unanimité des thèses favorables à l'introduction des méthodes actives à l'école publique.

« L'Ecole et l'Etat », tel fut le thème du Congrès de 1936. Je voudrais avant tout rendra justice à la conscience et au sens des nuances du rapporteur général et à l'art discret et fin de sa présentation du sujet. Son paragraphe introductif sur l'origine et le but de l'Ecole populaire est un modèle du genre. La solide culture sociologique et morale de l'auteur en fait un morceau de choix, une page d'anthologie. Par ailleurs, le rapport entier marque le bon sens et la modération qui caractérise le Suisse romand. Modération et prudence peut-être excessives. Mais l'auteur avait devant lui des tenants de plusieurs confessions, de plusieurs partis aussi. Partir en guerre contre l'idéologie des uns ou des autres eût été sortir de son rôle de maître d'école. Neutralité, alors ? Oui, mais le mot étant conçu dans le sens de *synthèse* des notions constructives communes à toutes les confessions et à tous les partis... Nuance essentielle : on n'est pas *anti*, on est *pro*...

Ce travail consciencieux fait réfléchir. Il laisse la pensée du lecteur sur des pistes qui en dépassent le cadre. Et c'est bien. Mais pourquoi ce cadre décidément trop étroit pour le sujet, même quand il est question de thèmes d'ordre intellectuel où la possibilité se présente d'être scientifique et philosophique sans froisser personne ? Pourquoi, à propos de l'enseignement des branches, ne pas prendre pour points de départs des normes de valeurs précises ? Elles existent. Pourquoi, à propos de morale, ne pas avoir aiguillé plus nettement l'auditeur du côté du self-government, de la coopérative scolaire, du travail social par équipes. Que chacun en réalise ce qu'il peut, mais au moins un peu, gardant le but devant les yeux de l'esprit. P. 85-86 l'auteur souligne l'importance — mieux : la nécessité — d'une solide culture chez le maître ; donc, déjà chez le candidat instituteur. Bien. Mais il se fait encore trop l'idée que cette culture conduira le maître à mieux parler. Je soutiens qu'une connaissance approfondie de la psychologie génétique, en particulier des problèmes du subconscient, lui enseignera à mieux *se taire*, pour laisser l'enfant vivre sa pensée et vivre sa vie, bien entendu dans le bon sens de ces termes. Agir sans parler ou parler en fonction d'une philosophie de la vie étayée sur la psychologie génétique, cela est tout autre chose qu'enseigner simplement ; et l'enseignement lui-même y gagne. D'ailleurs ce silence du maître, je le vois volontiers rempli d'observations et de pensées : connaître bien ses élèves, quelle tâche immense et nécessaire que le maître accaparé par l'enseignement ne *peut* remplir. S'il connaissait par cœur le questionnaire Decroly (psychologie séméiologique) par exemple, que ne devinerait-il pas, que ne verrait-il pas sous la carapace apparente de ses élèves !

Faire des citoyens compétents et clairvoyants, voilà l'une des tâches essentielles de l'école dans les pays démocratiques. On n'y parvient pas par des leçons. Faisons en sorte que l'on puisse dire : *non scholae sed vitae discimus*. Alors l'élève, devenu citoyen, fera l'Etat clairvoyant et juste. Les pays ont les gouvernements qu'ils méritent. L'Etat n'est rien sinon l'ensemble des citoyens. Et ceci, M. G. Willemin le dit excellemment.

Ad. F.

Bureau international d'Education, **Procès-verbaux et Résolutions** de la Ve Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, juillet 1936. — **Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement 1937** (contient le premier sujet à l'ordre du jour : Rapports des Ministères de l'Instruction publique sur le mouvement éducatif en 1935-1936). — **L'Organisation de l'Enseignement spécial** (deuxième question à l'ordre du jour). — **L'Organisation de l'Enseignement rural** (troisième question à l'ordre du jour). — **La législation regissant les constructions scolaires.** — (Genève, Publications du B. I. E., 1936, 5 vol. 15,5 × 24. — Prix Frs s. 4. — sauf L'Enseignement rural : frs. s. 5. — et l'Annuaire de 476 p., fr. s. 12.).

Comme on le voit par l'énumération qui précède, le B. I. E. accomplit une besogne enorme. Il ne nous appartient pas de rendre compte en détail de ces divers ouvrages, dont les sujets sortent du cadre de cette revue. Notons simplement que l'éducation nouvelle n'y est point négligée, bien au contraire. Dans son allocution d'introduction, M Nieto Caballero, président de la Ve Conférence ,a rendu hommage au fondateur de *Pour l'Ere Nouvelle* « qui a condensé tout le mouvement éducatif contemporain », à l'Institut Rousseau, et au B. I. E. « où MM. les Professeurs Claparède, Bovet et Piaget symbolisent les impulsions rénovatrices qui s'étendent aujourd'hui à tous les pays ». Il remercie « avec enthousiasme M. le Professeur Piaget, qui, à la tête du B.I.E., continue à être pour nous un exemple tant par ses nobles préoccupations éducatives que par son activité féconde ».

M. Barrier, à propos d'écoles maternelles, souligne que le corps enseignant français,

jouit d'une grande liberté. « Certains (maîtres) se servent de la méthode Cousinet, d'autres de la méthode Freinet ». Le même constate que les exigences de l'école active exercent une influence sur les constructions scolaires et le matériel qu'elles sont appelées à recevoir. M. Jakiel (Pologne) constate « qu'un enseignement individualisé et basé sur les principes psychologiques se répand de plus en plus en Suisse ». M. Nieto Caballero « rappelle l'œuvre admirable des missions pédagogiques chiliennes ». M. Piaget constate à son tour que « la Pologne est un des seuls pays qui aient inscrit officiellement à son programme les méthodes actives d'enseignement. » Mme Michalowska (Pologne) constate que la plupart des éducateurs de l'enseignement spécial s'appuient sur les principes de Decroly, Montessori et Descœudres « dont les méthodes, et, en particulier, les nombreux jeux sensoriels et moteurs sont utilisés presque partout. »

Le monde paraît ne pas s'orienter vers l'éducation nouvelle, dit-on. Ce n'est là qu'une apparence. La vague de fond existe. Avec M. Garcia Oldini (Chili), nous pensons « qu'il n'y a pas d'efforts perdus et que, dans tous les coins du monde, il y a des cœurs qui ont soif et qui attendent. »

Henri-L. Miéville, **Vers une Philosophie de l'Esprit ou de la Totalité,** Réflexions et Recherches (Lausanne, Editions des Trois Collines, et Paris, Alcan, 1937, vol. 16,5 × 23,5 de 293 p., prix : fr. 20.—)

Nous avons annoncé ici, en leur temps, la parution des ouvrages capitaux de M. Henri Bergson : « Les Deux Sources de la Morale et de la Religion », et de M. Maurice Blondel : « L'Être et les Etres ». L'ouvrage de M. Henri-L. Miéville, Professeur à l'Université de Lausanne, s'apparente sur plus d'un point à ceux de ces deux philosophes ; mais, par ailleurs, on y retrouverait l'inspiration de M. Léon Brunschwicg. Il ne se situe pas loin non plus des études de Meyerson et de Jean Piaget. Ce qui relie entre eux ces divers penseurs, c'est leur double attitude à l'égard du devenir et de la Totalité cosmique. On pourrait, me semble-t-il, la résumer ainsi : tout homme constitue une totalité en soi, mais chaque microcosme est fonction du macrocosme, chaque être pensant est fonction de ce que M. Miéville nomme la « Pensée cosmique ». L'ordre de notre raison n'est autre que le reflet de l'Ordre cosmique que la raison appréhende. Faut-il dire que notre raison crée cet ordre ou qu'elle le découvre ? En tous cas, c'est par un acte créateur d'analyse et de synthèse qu'elle étend et approfondit les limites de la science.

Pour nous, éducateurs, cet ouvrage est important en ce sens qu'il nous révèle le *sens* — dans la double signification d'orientation dynamique et d'explication intellectuelle — du devenir de l'homme. L'auteur dirige maint trait acéré contre une certaine tradition religieuse dogmatique et oppressive, celle qui fait obstacle au progrès de l'esprit vers la vérité. Toute religion ankylosée cesse d'être un stimulant de vie supérieure pour devenir un substitut — un *Ersatz* — de vie spirituelle. Il n'y a de pensée vraie que la pensée autonome. L'enfant, imitatif et réceptif, doit être conduit à penser et à raisonner par lui-même (p. 80). L'activité qui l'y préparera le mieux sera l'activité créatrice, le jeu, au sens le plus large du mot. Le sens de la vie en est amplifié et ennobli. « L'enfant en a le merveilleux et sûr instinct. » Ses jeux (p. 191) sont une « sublimation » de la vie. Il aime surtout, par l'art, « recréer le monde ...dans le creuset d'une sensibilité, d'une intelligence, d'un vouloir humains en mystérieuse et constante collaboration ». (p. 236). En créant, l'enfant choisit, relie, construit ; et ce sont là les activités fondamentales constitutives de la personne humaine.

C'est là le côté individuel du devenir. Bien entendu, on ne négligera pas le côté social. « L'excentrisme de l'enfant est un obstacle au progrès logique ; il lui faudra la société d'autres enfants pour penser dans le simultané ce qu'il pensait dans le successif. » (p. 262).

Sans doute la « pensée mythique » est le propre de la première enfance (p. 273). Il ne faut pas priver le jeune enfant de cette étape. Un réalisme prématuré, une philosophie abstraite apportée trop tôt seraient néfastes ; mais si le mythe a son heure, si le mythe spontané est une fleur symbolique, une expression globale, imparfaite, d'expériences que l'intellect ne peut appréhender autrement, il importe qu'aucun dogmatisme imposé du dehors ne fasse obstacle à la phase suivante (qui, ajoutons-le, ne se produit pas chez tous) : celle de la libération. Libération non au sens anarchique de détachement des liens nécessaires, mais au contraire d'attachement plus ferme et plus personnel de la raison humaine à la Pensée cosmique.

L'œuvre de M. Henri-L. Miéville est belle, profondément belle. Elle présente ce caractère particulier d'être conçue, à la façon d'un journal intime, par fragments sans liens apparents les uns avec les autres ; le lien, lui, est plus profond : il est dans la préoccupation constante de la Vérité. C'est pourquoi,

tandis que tels chapitres sont d'un philosophe pur, tels paragraphes prennent la couleur de méditations religieuses d'une beauté de forme et de fond impressionnantes. Ce livre soulèvera l'opposition des orthodoxes ; mais il réconciliera peut-être avec la religion — prise au sens le plus élevé du terme — ceux qui jusque-là confondaient *les* religions avec *la* religion. N'est-ce pas là ce dont notre époque a le besoin le plus pressant ?

Ad. F.

René Jadot et Mlle A. Jadoulle, **Adaptation,** Annuaire du Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie (Angleur, Belgique, 1930, 1931, 1936, 3 vol. 16 × 24,5 de 120, 96 et 105 p.).

Félicitons-nous de la reprise de cet annuaire précieux pour les chercheurs scientifiques. Rappelons que le tome I était consacré à l'observation des enfants, aux enfants retardés, aux dossiers médico-pédagogiques ; aux procédés d'examens scolaires ; aux classes de récupération, etc. Le tome II traitait du centre d'observation ; des examens ; de la fatigue chez les écoliers ; de la classe expérimentale et de celle de récupération, du mobilier et de l'outillage ; etc. A noter encore : initiation à la Méthode Decroly — et plan du centre d'intérêt : le besoin d'activité. — Le Tome III que nous recevons porte sur les retardés scolaires ; le milieu familial, sa valeur intellectuelle ; sur quelques facteurs de succès scolaires : utilisation et critère des tests dans diverses circonstances ; enfin, utilisation pédagogique du milieu, sujet éminemment scolaire. Il y a, là-dessus, 40 pages extraordinairement riches de contenu, une véritable encyclopédie des sujets à traiter ou plutôt des aspects que l'on peut examiner ; on choisira ceux qu'impose le milieu ambiant.

L'avant dernier sujet traité doit retenir aussi notre attention. Il y a un lien général entre intelligence et succès scolaires. Mais les faits prouvent que d'autres facteurs ont une importance capitale : éducation familiale pré-scolaire et para-scolaire ; milieu, santé, caractère, type psychologique. Ceci explique tels insuccès de ceux qu'on appelait autrefois les « forts en thème » et les succès de tels cancres qui cachaient en eux des réserves insoupçonnées d'intelligence, d'énergie, de ténacité. Les inadaptés au régime scolaire officiel peuvent être des nullités ; ils peuvent être aussi, ils sont parfois, des génies. Combien de ces êtres doués l'école n'écrase-t-elle pas ! L'école d'hier a tué dans l'œuf bien des destinées originales. L'école de demain saura les détecter, les respecter, les orienter.

Ad. F.

Georgia Knap, **Pour vaincre la décrépitude du corps et du visage et reculer les limites de la mort** (2e éd., Paris, 9e, Ed. du Cottage social, 14, Bd. Poissonnière, 1933, vol. 14 × 22,5 de 206 p., fr. 15.—)

Beaucoup de bon dans ce livre et aussi, il faut le dire, des théories que les gens sages jugeront folles. A 70 ans, l'auteur en paraît 40. Il prône la culture physique régulière, le végétalisme, le crudivorisme modéré, les mets crus étant mêlés aux mets cuits. C'est le principe qu'a fixé scientifiquement le Dr P. Kouchakoff à l'Institut de Chimie clinique de Lausanne, en 1936. Les naturistes sont, en bien des domaines, des précurseurs. Dommage qu'ils se fourvoient souvent dans des chemins de traverse ou donnent pour absolues des théories relatives, justes dans tel ou tel cas particulier. M. Georgia Knap a raison, en tous cas, quand il parle des « empoisonnements à long terme » de notre alimentation trop industrialisée, « morte » ; ce qui importe, c'est « l'opération de synthèse radio-active, réalisée par le catalyseur » qu'est le pancréas. A noter les idées originales — et probablement justes — de l'auteur sur le caillage du lait (p. 128 à 148).

On annonçait un nouveau livre de M. Knap pour mai 1936. Nous l'attendons encore.

*
* *

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Dr Arnold Wadler, **Der Turm von Babel,** Urgemeinschaft der Sprachen (Bâle, Rudolf Geering, 1935, vol. 15 × 21 de 452 p., fr. s. 10. —)

Les langues parlées sur le globe terrestre ont-elles une origine commune ? La réponse de l'auteur est affirmative. Son hypothèse est étayée par une documentation considérable. L'incompétent que je suis a le droit de lui apporter son tribut d'admiration. Louer ? Il faut être compétent pour s'y aventurer, avoir cherché soi-même et constater avec un auteur des points communs, mieux : des aboutissements communs. Critiquer ? Il faudrait, pour se le permettre, dominer le sujet. On ne critique pas d'en bas ; il faut être plus haut que l'objet et l'embrasser dans son ensemble. Il me sera permis toutefois de formuler quelques observations. Formé, dans le domaine linguistique, à l'Ecole de Ferdinand de Saussure et de Charles Bally, pour aboutir aux intuitions teintées d'occultisme de K. E. Krafft — voir son livre « Typokosmie » — je m'étonne de constater qu'aucun de ces auteurs n'est mentionné, bien qu'à plus d'une reprise le Dr Arnold Wadler apporte des confirmations aux thèses de ce der-

nier. Ainsi lorsqu'il montre le sens caché quasi universel attribué non pas à telles syllabes, mais à tels ou tels groupes de voyelles (p. 40).

Il n'en reste pas moins que la documentation de l'ouvrage ici présenté est très riche. Les problèmes de l'étymologie s'y trouvent liés étroitement avec ceux de l'ethnographie, avec les parentés entre peuples, avec la logique pré-rationnelle des primitifs. Comme A. Meillet l'a marqué le premier : la grammaire elle-même peut servir de critère pour déceler les parentés linguistiques originelles (p. 170). Les études de Sauvageot, de Paul Rivet ,de Fabre d'Olivet, etc..., sont largement mises à contribution. Deux ouvrages sont annoncés : « Germains et Sémites » et « Atlantis ». L'intuition de l'auteur dépasse évidemment les prémisses de la documentation pure. Aussi peut-on s'attendre à ce qu'un livre tel que celui-ci ne plaise pas aux linguistes purs. C'est ainsi que M. Marcel Cohen en a rendu compte dans le *Bulletin de la Société de Linguistique* de Paris, tome XXXVII, fasc. 3, pp. 14 et s. Il rend justice à l'ingéniosité plus encore qu'à la science de l'auteur — laquelle, certes, est grande. Mais il ne peut se retenir, *in fine*, de qualifier cette avalanche de preuves ou de présomptions de « vues de l'esprit ». Par quoi les rationalistes prétendent — on le sait — passer condamnation sans appel.

Ceux d'entre nos lecteurs qui lisent l'allemand auront toutefois intérêt à mettre tels passages de ce livre sous les yeux des adolescents de 16 à 18 ans ayant du goût pour la pré-histoire et les problèmes qu'elle pose. J'en ai connu qui se passionnaient pour de tels sujets. L'ouvrage du Dr Wadler dont la rigueur scientifique reste, malgré tout, considérable, captive le lecteur ; on a peine à le quitter et on tombe d'accord avec Rudolf Steiner (cité p. 179) quand il déclare — parlant aux maîtres de l'école de Waldorf — qu'il est peu d'études plus stimulantes que la linguistique, car elle met en œuvre cette faculté essentielle qu'est l'intuition.

Ad. F.

Dr V. N. Sharma, **Indische Erziehung** (Weimar, Böhlaus. 1936, vol. 15 × 22, de 183 p., prix relié Mk 7,50).

L'auteur a longtemps vécu à l'Ecole de l'Odenwald, du temps de Paul Geheeb. Il est actuellement professeur au Collège de la Vallée de Rishi, au sud des Indes. Ce livre a paru à Weimar dans la série : « Pédagogie de l'Etranger », publiée par le professeur Peter Petersen. Ouvrage authentiquement indien. En effet, l'auteur fut en 1935-1936 professeur intérimaire de culture indienne à l'Université de Iéna, culture vieille de plusieurs millénaires et encore en plein épanouissement. « L'éducation consiste à dominer la volonté, dit-il ; son foyer intime est la religion. » — « Se cultiver ne signifie pas accumuler des données, mais concentrer l'esprit. » — « Acquérir des connaissances n'est pas un but en soi ; c'est le moyen d'acquérir l'attitude juste en présence de la vie. »

Ces quelques citations montrent que tout, dans l'éducation des Indes, vise en profondeur ; l'exercice de la religion et la culture humaine vont la main dans la main. Plus les textes sont anciens, mieux les maîtres savent en tirer des applications à la vie actuelle.

Les étapes et les formes de l'éducation, antiques et encore actuelles, sont exposées ici avec une pénétration rare : le foyer, temple du recueillement ; la famille, la mère, pénétrées du respect de leur tâche sacrée à l'égard des générations futures ; le « gourou » ou maître, veillant à la culture corporelle et spirituelle de ses jeunes disciples. Il y a communauté réelle, à l'école : les enfants ont des tâches à remplir pour le maître et pour l'école. Disciples, disais-je: le mot n'est même pas exact ; ce n'est pas pour lui que le maître les élève, c'est pour qu'ils soient à même de jouer leur rôle d'hommes et prêts à répondre aux tâches que leur proposera la vie. Possession de soi, propreté, rites alimentaires, autant de traits qu'on ne saurait ranger sous une seule rubrique : religion et éducation en ont le bénéfice. Ces deux disciplines, étroitement unies, apportent dans la vie tradition ancestrale et poésie. Ainsi le présent prolonge réellement le passé et en reçoit les « eaux mères » qui lui permettront d'être une source jaillissante pour l'avenir. Et, qui sait : grâce à ce livre, ces eaux rafraîchissantes, ces ondes d'énergie et de sagesse parviendront jusqu'à nos éducateurs de l'Occident et plus d'un y puisera une inspiration féconde. Car l'Homme est un. Seuls les hommes sont incomplets. Le tableau si finement poussé de l'éducation indienne que nous présente le V. N. Sharma est appelé à nous enrichir, à nous compléter nous-mêmes. C'est un service réel qu'il nous rend.

Ad. F.

Anne Oderfeld, **Jeunesse d'un faubourg,** enquête faite dans le faubourg de Varsovie : Ochota (ouvrage en polonais, avec résumé en français p. 224, publié par l'Institut des Problèmes sociaux, série : Le Marché du Travail et le Chômage, n° 11. Enquête subven-

tionnée par le Fonds du Travail, Varsovie. Vol. 14,5 × 20,5 de 235 p.).

On a comparé deux milieux sociaux : prolétaires miséreux et classe moyenne relativement aisée ; 235 sujets de 16 à 20 ans. On a examiné : 1. Logement, vêtement, nourriture ; 2. Instruction, sport, divertissement, lecture ; 3. Formation professionnelle, travail, chômage ; 4, Vie de famille ; 5. Tendances sociales et idées morales. Sur ce dernier point les résultats sont déconcertants. L'ignorance est la même dans les deux milieux examinés, avec un léger avantage pour les prolétaires, plus tôt émancipés et plus délurés. On leur avait demandé : Qu'est-ce que le travail ? Qu'est-ce que le progrès technique ? Qu'est-ce que la justice sociale ? Dans ces trois domaines, les réponses, fondées d'une part sur les tendances affectives, de l'autre sur les lieux communs de l'idéologie de classe, se contredisaient, sans que les sujets eussent conscience de ces contradictions. Suivant que la technique le gêne ou lui sert, le jeune homme la condamne ou en vante les bienfaits. Les vues synthétiques portant sur le bien de l'ensemble de la communauté font défaut. Et ce sont là les citoyens qui, demain, seront appelés à voter !

Ad. F.

Elsa Nerina Baragiola et Margherita Pizzo, **Solicello** (3e éd., Zurich, Orell-Fussli, 1937, vol. 12 × 18 de 96 p., fr. s. 1,80) et **Dal Pascoli ai Poeti d'Oggi** (id.).

Nous avions déjà présenté le premier de ces volumes : lyriques modernes de langue italienne et chansons populaires, recueillis pour les écoles. Dans cette édition, les auteurs ont rajouté vingt-cinq nouvelles poésies faciles, à l'usage des débutants, les poésies plus difficiles figurant désormais — avec quatre-vingt-dix autres — dans le second des petits livres annoncés ici. Leur prompt écoulement témoigne de leur valeur.

Ad. F.

Vladimir Ghidionescu, professeur à l'Université de Cluj, **L'enseignement public en Roumanie** (Tirage à part de la *Revue internationale des Etudes balkaniques*, Beograd, 1936) — (En français.)

Notre ami expose avec objectivité la situation et les lacunes de l'enseignement dans son pays. Après la courte apparition du ministre philosophe et philanthrope N. Jorga, en 1932, on en est revenu aux errements de l'école intellectualiste. La « pléthore de prolétaires intellectuels » continue à peser sur le pays et « l'Etat lui-même en sent le poids et aussi la gravité ». En Roumanie l'enseignement est obligatoire jusqu'à 17 ans. Depuis 15 ans toutefois, des séminaires pédagogiques scientifiques ont été établis dans quatre universités, afin de former des professeurs pour l'enseignement secondaire. Chose importante, « car, écrit N. V. Ghidionescu, les principes de l'éducation nouvelle ou de l'école active ont commencé à pénétrer depuis quelque temps en Roumanie. La « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » a une section roumaine... » — Pays après pays voit éclater la révolution pédagogique dont les principes sont : l'intellect au service de la vie, chaque enfant est une « totalité », il faut respecter les types psychologiques, il faut prendre pour base l'élan vital spirituel de l'enfant... Un jour viendra où la Roumanie aura son tour. Puisse-t-elle alors connaître toute la gratitude qu'elle doit à l'éminent professeur de Cluj.

Ad. F.

Clotilde G. de Rezzano, **Didactica general y especial,** para secundo año de las escuelas normales (Buenos-Aires, Kapelusz, 1936, vol. 13,5 × 19 de 458 p.).

Nous avons souvent dit ici l'admiration que nous éprouvions pour les deux vaillants lutteurs en faveur de l'Education nouvelle que sont, à Buenos-Ayres, M. et Mme José Rezzano. Depuis que Mme C. G. de Rezzano a quitté la direction de son école normale pour prendre sa retraite, son activité de propagandiste des méthodes nouvelles n'a fait que croître. Sa connaissance directe des difficultés que rencontrent les jeunes élèves des écoles normales — et les élèves de tous âges des classes d'application — lui a permis d'atteindre à une simplicité, à une précision, à une clarté que l'on rencontre rarement sous la plume des théoriciens de la pédagogie. Modestement, l'auteur reconnaît que son ouvrage est partiel. La didactique évoluera aussi longtemps que le genre humain. Sur plusieurs points les laboratoires et les écoles expérimentales n'ont pas encore apporté pleine lumière sur la valeur comparée de tels ou tels procédés, dit-elle. C'est là la tâche de l'avenir.

Dans le chapitre sur « la didactique et le contenu de l'éducation », nous avons admiré tout particulièrement le paragraphe intitulé: « La formation de la discipline intérieure ». Dans le chapitre sur les programmes et les horaires, on constate que l'auteur n'ignore rien des suggestions de Decroly, de John Dewey, du Plan de Dalton, etc. Très fine, la remarque (p. 158) sur la « taylorisation » du travail scolaire qui, pour être utile, doit être intelligente. Sur le rôle du maître, voici

un ensemble de critères et de directives comme nous n'en avions encore lu nulle part (v., entre autres, pp. 170-171). Toutes les remarques principales de Mme R. sont suivies de « lectures » ou citations parfois assez longues d'éducateurs éminents. Ainsi sur les tests et leur valeur relative, sur les types psychologiques et endocriniens. Combien de nos pédagogues d'Europe sont aussi bien informés que les élèves des Ecoles normales de la République Argentine ?

Ces mêmes caractéristiques de pénétration et de modération, nous les rencontrons dans la seconde partie dévolue à la Didactique spéciale : le langage, la lecture, la lecture courante, le dialecte, la grammaire, les mathématiques, la géométrie. Pour écrire un livre de ce genre, il faut en avoir lu, compris, assimilé et comparé des milliers et en avoir confronté la synthèse avec l'expérience concrète, celle qui résulte du contact avec les enfants et les adolescents.

Ad. F.

Luis B. Prieto F., **Psicologia y canalizacion del instinto de lucha** (Caracas, Venezuela, Publicaciones de la Sociedad venezolana de Maestros de Instrucciòn primaria, 1936, vol. 12 × 16,5 de 145 p.).

Instinct de lutte, instinct sexuel, souvent associés ; différentes sortes de lutte : la lutte chez les peuples sauvages ; éducation de l'instinct de lutte, tels sont les thèmes que M. Prieto — l'initiateur du mouvement en faveur de l'éducation nouvelle au Venezuela — traite avec un sens très averti des faits et une connaissance large des théories biologiques et psychologiques. Il a utilisé les études d'Adler, de Pierre Bovet, de Freud, de Kirckpatrick, d'Oscar Pfister, de G. Rouma, du Dr C. G. Jung, etc. Sa conclusion : l'enfant doit connaître la lutte ; un pacifisme purement mental, qui réfrénerait l'instinct, créerait des refoulements dangereux. Mais aussitôt l'expérience faite, susciter la sublimation. L'auteur mentionne : clubs d'assistance sociale, Croix-Rouge de la Jeunesse, Ligues sanitaires scolaires, coopératives scolaires, éclaireurs, etc. Ici encore, ajouterons-nous, faire en sorte que, préalablement, naisse le désir de ces sublimations. Les imposer, enrégimenter les jeunes, c'est comme le fait de traiter les symptômes sans traiter la maladie : coup d'épée dans l'eau !

D'autres études plus brèves traitent de l'instinct ludique en relation avec le travail ; de l'école où le maître se borne à enseigner, par opposition à celle où l'élève apprend réellement ; de la discipline et de la liberté à l'école ; de l'intérêt et de l'effort. Félicitons le fondateur et président de l'Association vénézuelienne des Maîtres de faire pénétrer dans son pays ces concepts fondamentaux de la psychologie génétique. Puisse-t-il être écouté !

P. S. — Lire, du même auteur : **Anteproyecto de Ley Organica de Educacion Nacional,** 1936, 20 p., et **Proteccion para el nino venezolano** (18 p.), tableau des droits de l'enfant et thèses sur le travail des mineurs présentés au premier congrès des travailleurs et accueillis à l'unanimité par l'Assemblée du 1er janvier 1937, de même que par la première convention nationale du corps enseignant vénézuélien de 1936. — **Labores de la primera Convencion Nacional del Magisterio Venezolano,** 1936. — *Revista Pedagogica*, nov. 1936, N° 1 de la nouvelle série.

Ad. F.

Luis Padrino, **Relato de un nino indigena** (Caracas, Ed. « La Tierra », 1935, vol. 16,5 × 23,5 de 126 p., Bs 2. —)

Livre de lecture destiné aux deux premières classes des écoles rurales du Vénézuela ; chaque chapitre comprend un questionnaire, des exercices et un résumé. Il initie les indigènes (Indiens) — et les descendants d'Européens avec eux — à tous les travaux des champs, des forêts, de la vie sociale, etc. Vues chronologiques, anecdotiques, formant centres d'intérêt ; dramatisation ; exercices scolaires. Tout un ensemble utile de connaissances, bien conçu et intelligemment présenté.

Ad. F.

Adolfo Lima, **Pedagogia sociologica** — en portugais — 2e volume (Pôrto, Ed. de librairie scolaire Progredior, 1936, vol. 14,5 × 22,5 de 247 p.).

Ces leçons, données à l'Ecole Normale de Lisbonne, portent sur les principes de la pédagogie et sur le plan d'une organisation générale de l'éducation. Ce tome II traite de la division de la pédagogie (hygiène, pédologie, eugénique, puériculture, etc.), où l'on n'oublie pas l'individualité du maître (p. 55) et la formation de l'éducateur ; — sciences auxiliaires ; espèces ; objet ; enfin, divisions de l'éducation proprement dite. Tout cela d'ordre encyclopédique, analyse et synthèse. Ce mode de procéder étant admis, une certaine sécheresse, découlant de la systématisation, est inévitable ; mais ce n'est là qu'un des côtés de la préparation du maître ; il y en a d'autres, heureusement. — Rappelons que ce tome II fait partie d'une série qui en comptera 9 : éducation de l'en-

fance ; l'enfant ; éducation physiologique ; éducation esthétique ; éducation intellectuelle ; éducation sociale ; organisation et administration scolaires. Une véritable encyclopédie, comme on le voit. Félicitons-nous que ce monument d'érudition soit créé par un ami sincère de l'éducation nouvelle.

Ad. F.

Adolfo Lima, **Enciclopédia Pedagogica Progredior** (Pôrto, Portugal, Edit. Progredior, paraît par fascicules mensuels de 48 p., de 15 × 22,5 cm., prix annuel 48 $ portugais).

Trente quatre collaborateurs qualifiés travaillent à cette encyclopédie qui, sous la direction de M. Adolfo Lima, deviendra une œuvre de premier ordre, au niveau de la science psychologique et de la pédagogie contemporaines. C'est ainsi que le premier fascicule contient une notice de deux colonnes (pp. 34-35) sur l'Ecole nouvelle d'Abbotsholme, signée par notre ami M. A. Viana de Lemos. Les principales écoles nouvelles y figurent en annexe. Abondamment illustrée, cette encyclopédie apporte l'exposé de doctrines, des informations, des notices biographiques et bibliographiques ; elle constitue un dictionnaire à la fois historique, pédagogique et didactique ; on y trouve des éclaircissements sur le vocabulaire technique, etc. La compétence de M. Adolfo Lima garantit que toutes les faces de l'éducation seront abordées et traitées avec soin. Et l'on en vient à envier le pays qui possèdera un outil de travail aussi riche.

Ad. F.

A. Carneiro Leão, ancien directeur général de l'Instruction publique, Professeur d'Education et de Sociologie à l'Université du District fédéral, **Tendances et Directives de l'Ecole secondaire,** aspects de sociologie éducative (en portugais) (Rio de Janeiro, 1936, vol. 12,5 × 19 de 293 p.).

L'auteur, avec qui nous correspondions déjà avant la guerre, sauf erreur, est un des hommes les plus avertis de son pays sur la littérature pédagogique mondiale. Les auteurs novateurs des Etats-Unis n'ont pas de secrets pour lui. Mais nombreux aussi sont les écrivains français, belges (Omer Buyse, en particulier) et Suisses (collections d'actualités pédagogiques) qu'il cite. Il déplore que l'enseignement secondaire ait encore si peu emboîté le pas à l'Ecole primaire qui, elle, s'est engagée résolument dans la voie des méthodes dites modernes qui découlent directement des principes de la psychologie génétique, valables partout et toujours. La notion d'éducation fonctionnelle — selon le Dr Ed. Claparède qu'il cite pp. 77-78 — lui apparaît comme évidente. Mais il y a aussi, en faveur de la transformation exigée, des raisons sociales : la civilisation change, il faut changer avec elle, non pour la suivre, mais pour la précéder, la diriger si possible dans le bon sens.

Plus de 150 p. sont consacrées à montrer les programmes et l'orientation de l'Enseignement secondaire dans les principaux pays de l'Europe et de l'Amérique (Etats-Unis et Mexique). Nous devons confesser qu'elles nous ont paru peu convainquantes. Heureusement nous retrouvons le psychologue avisé dans les pages consacrées à la formation des professeurs. Le dernier chapitre où, en vrai libéral, dans le bon sens du terme, il réclame « la liberté des mouvements et des aspirations individuelles », a toute notre sympathie.

Du même auteur nous avons reçu **O Ensino das Linguas vivas** (L'Enseignement des Langues vivantes, sa valeur, son orientation scientifique) — (Bibliothèque pédagogique brésilienne, série III, vol. XVI, Rio de Janeiro, Editoria nacional, vol. 13.5 × 20 de 341 p.). Ici encore, après des considérations générales fort justes : étude du passé, questions actuelles (bilinguisme, entre autres), l'auteur examine ce qui se fait dans la plupart des pays d'Europe, au Japon, en Amérique du Nord, au Chili, en Argentine, etc. Pour son pays, il recommande — en dehors des questions proprement scolaires — les clubs de conversation, la correspondance interscolaire et la mise en valeur de la faculté créatrice des enfants. Notons qu'au Brésil, comme dans toute l'Amérique latine, sauf erreur, c'est le français qui est la seconde langue vivante étudiée ; l'allemand et l'anglais ne viennent qu'ensuite.

Ad. F.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m. (à* 11 *heures de Paris)*

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne. Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement. L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936 en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: **PRIX MODÉRÉS** :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

AVIS

La Ligue Internationale pour l'Education nouvelle et le monde actuel.
M.-A. Carroi. — Le recrutement des maîtres et des élèves (Afrique du Nord).
M.-A. Carroi. — La semaine pédagogique de Rabat, Pâques 1937.
E. Flayol. — L'Education nouvelle au Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire.
M.-L. Cazamian. — Chronique des revues anglaises et américaines.
A. Jadoulle. — Le laboratoire d'Angleur et son activité de rentrée.
Nouvelles diverses.
En Tchécoslovaquie: *a*) La réforme scolaire à l'ordre du jour (extraits de *L'Information Pédagogique*).
b) Les efforts bibliopédagogiques tchèques.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. OCTOBRE 1937 No 131

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 131 Octobre 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

AVIS

Nous prions instamment ceux de nos abonnés dont l'abonnement a pris fin le 30 juin dernier de bien vouloir nous faire parvenir au plus tôt le montant de leur réabonnement pour la période juillet 1937 à juin 1938. En ce qui concerne les abonnés français, nous mettrons en recouvrement les dits abonnements à partir du 1er novembre. Nous faisons remarquer que nous majorerons de *cinq francs* le prix de l'abonnement, déjà majoré depuis juillet; et que nos services, réduits au minimum, se verront imposer un supplément de travail qui pourrait être plus utilement employé.

Prix de l'abonnement payé directement : Frs. 30.
Prix par recouvrement Frs. 35.

La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle et le Monde Actuel

Pendant les vingt et une années qui se sont écoulées depuis la fondation de la Ligue, les principes de l'Education Nouvelle ont été très largement reconnus. Ils sont aujourd'hui incorporés dans les programmes d'enseignement de bon nombre d'Etats ; ils ont même conquis pour les élèves des Ecoles normales l'autorité particulière de ce qui se lit dans les manuels. Sans doute la pratique n'est pas tout à fait au niveau de la théorie, notamment dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur. Mais là-même de grands progrès ont été réalisés. Il s'en suit que plusieurs de nos membres sont assez embarrassés quand on leur demande : « Que représente la Ligue pour l'Education Nouvelle ? En quoi ce qu'elle réclame diffère-t-il de ce qui est aujourd'hui accepté ? »

Tout d'abord, l'idéal pédagogique moderne n'est pas accepté partout, ni par chacun, même dans les pays les plus avancés ; à tous les degrés de l'école ce qu'implique cet idéal dans la pratique de l'enseignement requiert encore un grand effort de mise au point. Partout on a besoin encore de congrès, de cours, de conférences, d'expositions, de démonstrations à l'usage de ceux qui sont peu renseignés et qui désirent en savoir davantage ; on a besoin que nos centres de recherches entreprennent et encouragent des expériences, confrontent les résultats obtenus dans les différentes parties du monde et rendent ces résultats accessibles à tous.

Mais notre Ligue a aussi une autre mission, plus urgente. Le monde actuel jette à l'idée que nous nous faisons de l'éducation un défi qui l'atteint au cœur même. Cela est évident dans les pays où, tout en mettant en

œuvre plusieurs des techniques de l'Education Nouvelle, on contredit à ses affirmations fondamentales, — là où le travail de la Ligue est proscrit ou mutilé. Cela est manifeste aussi dans les pays où l'agitation sociale et politique rend vains tous les efforts éducatifs, ou bien font d'une éducation éclairée une activité qui ne peut se poursuivre qu'en secret et dans des conditions dangereuses. Dans les pays même où le courant moderne est officiellement encouragé, la gêne qu'imposent à l'éducation les conditions générales de la société n'en est que plus douloureusement sentie. Plusieurs de nos membres se demandent amèrement à quoi rime notre idéal en face d'enfants qui souffrent de la faim et du froid. D'autres nous disent combien nos mots d'ordre sonnent creux devant la désespérance des chômeurs et le sentiment d'insécurité qui assombrit la vie de tant de nos contemporains. Que faisons-nous de la fraternité humaine dans nos exercices de défense contre les gaz et en face des efforts de nos Gouvernements pour nous « bourrer le crâne » ? Comment, en vérité, des éducateurs peuvent-ils aujourd'hui échapper au sentiment de la futilité de leur effort ? Beaucoup ne font que préparer des agneaux pour la boucherie. Trop d'enfants vivent non seulement dans le besoin et la misère, mais sous une constante menace de mort. Si nous voulons leur donner une éducation digne de ce nom, il nous faut diriger notre attention sur les conditions essentielles de leur vie.

Notre point de vue en tant que citoyens

Nous croyons à l'unité fondamentale de l'espèce humaine. L'histoire nous montre que les hommes de toutes les races et de toutes les nations ont, au cours des âges, graduellement acquis toujours plus d'intérêts et de buts qui leur sont communs. Ces intérêts et ces buts sont constamment formulés et interprétés à nouveau ; ce qu'ils ont d'identique n'apparaît pas d'emblée, mais cependant le sens du mouvement est clair : l'humanité tend vers une plus grande unité, unité d'esprit et unité d'organisation. Et c'est, nous le croyons, en participant librement à ce développement que la personne individuelle de chacun de nous trouve le plus pleinement sa raison d'être, — bien plus, l'essence même du progrès consiste dans la croissance, aussi riche, aussi libre d'entraves que possible, de chaque être humain individuellement et dans sa participation à la vie commune. La croissance de l'esprit humain nous paraît ainsi la suprême leçon de l'histoire. Notre tâche première, dans l'ordre pratique, est de l'exprimer par une organisation de la société qui embrasse le monde entier et qui pourvoie au développement, aussi complet que possible, de chacun des membres de cette société individuellement. C'est là, essentiellement, une tâche d'éducation, au service de laquelle doivent se mettre non seulement les écoles et les foyers, mais les ateliers, les bureaux, les usines, bref la structure entière de notre vie économique et sociale.

Nous ne pouvons pas donner une éducation digne de ce nom à des êtres qui souffrent de la faim, du froid, d'un sentiment d'insécurité et d'injustice ; nous ne pouvons pas prendre notre parti de systèmes économiques ou sociaux qui aboutissent à ces maux ou qui les tolèrent. Nous devons regarder comme contraire à notre idéal d'éducation toute organisation sociale qui permet l'oppression ou l'exploitation d'un par un autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de nos frontières nationales. Nous devons déclarer la guerre à tout ce qui, en matière d'éducation, admet des différences fondées sur la position économique ou sociale, sur la couleur, la race, la nationalité, la langue ou la croyance. Nous devons regarder comme nuisant au progrès éducatif le fait de réserver notre allégeance exclusive à un groupe, quel qu'il soit, plus étroit que la famille humaine tout entière, — et comme proprement fatale à toute éducation une combinaison de cette loyauté restreinte avec des sentiments d'hostilité à l'égard d'autrui. Reconnaître ces obstacles, c'est reconnaître notre devoir de travailler à les écarter. Il est impossible que nous entendions une vocation d'éducateurs sans entendre aussi l'appel à servir comme citoyens la communauté humaine qui se constitue en s'étendant au monde entier.

Le point de vue du maître

Ceux d'entre nous qui ont accepté des fonctions de maîtres se trouvent en présence de deux devoirs apparemment contradictoires. D'une part, nous avons à respecter ce qu'il y a encore de peu mûr dans ceux qui nous sont confiés, nous devons prendre à cœur la tâche que nous avons de développer en eux un jugement indépendant. D'autre part, nous nous devons de rester fidèles à la conception que nous nous sommes faite de la société humaine et à ce que cette conception implique pour nous sur le terrain de l'éducation. Il suit de là qu'il ne nous est pas permis de faire de la propagande pour aucun parti politique, ni d'imposer à la génération qui monte aucun des programmes tout faits qui ont été adoptés par des groupes rivaux pour résoudre les problèmes qui angoissent notre monde d'adultes. Mais il suit de là aussi que nous avons à la fois le droit

et le devoir de chercher à mettre nos écoles en harmonie avec la conception plus large que nous avons de la société humaine. En le faisant, nous ne pourrons pas ne pas influencer la façon de voir des enfants auxquels nous avons affaire. Et c'est notre devoir de rendre clairement compte, à nous-mêmes et à autrui, de ce que cette influence doit être.

Si nous acceptons comme notre idéal une humanité unie, organisée de manière à permettre à chaque être humain d'atteindre à son développement le plus complet, il faut que nous nous donnions des institutions scolaires dans lesquelles cet idéal soit immédiatement expérimenté et vécu. Nous devons dès lors tendre à faire de l'école une communauté organique en relation vivante avec la communauté plus large qui l'entoure. Nous devons faire de la coopération une réalité quotidienne, donner à chaque individu le sentiment de sa responsabilité envers l'ensemble, et sa part dans la détermination de la vie commune. Nous devons favoriser en lui l'habitude de penser et d'exprimer son opinion de façon indépendante et chercher à établir des méthodes de discussion et de persuasion plutôt que de contrainte. Nous devons accepter comme allant de soi le respect de la conscience individuelle. De cette façon la démocratie, au sens le plus profond de ce mot, deviendra partie intégrante de l'attitude mentale de nos écoliers. Ils quitteront l'école pour le monde sans avoir à remettre en question de valeurs fondamentales ; ils seront prêts à prendre leur poste dans la grande aventure de l'humanité. Cet idéal démocratique dans lequel nous voyons notre tâche fondamentale, nous devons aussi le présenter comme une idée à considérer intellectuellement. Cela resterait un devoir même dans un monde où toutes les institutions seraient mises au service d'un but éducatif. Renforcé par l'application pratique qui en sera faite dans la vie quotidienne, l'idéal démocratique — cela n'est pas douteux — influencera fortement les générations nouvelles. On pourra donc nous reprocher de déterminer d'avance en quelque mesure l'attitude des jeunes envers la vie. Acceptons ce reproche ; répondons que le droit de travailler ainsi pour la démocratie est la condition essentielle à laquelle nous acceptons nos fonctions de maître. Mais rappelons-nous aussi que l'attitude que nous aspirons à favoriser implique le droit de mettre en doute et de rejeter ce qui nous paraît essentiel.

Si l'idée que nous nous faisons de la vie sociale correspond aux besoins et aux aspirations d'êtres humains en voie de croissance, et aux besoins de la société elle-même, nous n'aurons pas à l'imposer. Il suffira de la proposer à la fois comme expérience vécue et comme objet d'étude.

Approved by

William Boyd, Fred Clarke, Beatrice Ensor, Presidente ; Adolphe Ferrière, A. Hamaide, E. Hartree, Walter Laffan, A. J. Lynch, Vice-Chairman ; W. T. R. Rawson, Elisabeth Rotten, H. Wallon, Laurin Zilliacus, Chairman.

LES PROBLÈMES PARTICULIERS DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ EN AFRIQUE DU NORD

Le Recrutement des Maîtres et des Elèves

(Extraits de la conférence de Mlle Carroi *faite à la Semaine pédagogique de l'enseignement du 2° degré (Rabat, avril 1937).*

I. — Recrutement des maîtres

Il importe, avons-nous dit, que les Maîtres soient adaptés. Entendons-nous par là qu'ils doivent, autant que possible, être choisis sur place, parmi les enfants des Français dès longtemps installés ? Non. *L'Afrique du Nord doit assurer des échanges constants avec la Métropole ;* il est bon, pour ne pas perdre pied, que les jeunes Français d'Afrique du Nord y retournent et, parfois s'y

installent ; il est indispensable, surtout, que la France, dans ses cadres, ne soit pas exclusivement représentée en Afrique du Nord par cette deuxième génération coloniale, si souvent née dans l'aisance, plus apte aux préjugés de race et à la suffisance, et qui souvent n'a pas, comme la première, les vertus viriles du pionnier. L'expérience prouve que, si elle comprend mieux que le Français de France les « problèmes pratiques » elle n'en risque pas moins, parfois, d'engendrer plus que lui, par ses intransigeances, les dissensions entre indigènes et nous. Il y a ici, d'ailleurs, — et il faut le dire à son honneur comme au nôtre — une autre catégorie : celle qui ne cesse d'être sur la brèche et qui est nantie d'une expérience exceptionnelle.

Est-ce à dire qu'il ne faille déplorer le manque de préparation et d'adaptation, si souvent préjudiciable, des fonctionnaires venus tout droit de France ? Certes non, mais il serait facile, semble-t-il, d'y pallier ! La plupart de nos maîtres du second degré sont nommés en juillet et ils ne prennent leur service qu'au premier octobre. Il paraît qu'un stage de six à huit semaines de cours préparatoires à Paris, Bordeaux, Marseille ou ailleurs, devrait devenir *conditionnel de leur nomination*. Faut-il entendre qu'une certaine doctrine officielle, professée *ex-cathedra*, deviendrait le mot d'ordre de la jeune élite intellectuelle en partance pour la France d'Outre-Mer ? A Dieu ne plaise ! Le remède serait pire que le mal. Mais il importe que cette élite, cultivée et responsable, soit impartialement informée de toutes les grandes questions dont elle rencontrera bientôt, sans toujours les reconnaître, les divers aspects dans le concret : questions ethniques, linguistiques, historiques, économiques, sociologiques, artistiques, etc. Il importe qu'elle aperçoive la signification exacte de sa tâche, et que celle-ci s'insère dans un grand tout humain... On nous répondra que par vocation même, cette élite s'intéressera et se documentera sur place. Je réponds à mon tour avec une longue expérience directe : « Non, pas dans tous les cas, il s'en faut ! » Et d'abord, l'information sur place est beaucoup moins facile qu'on ne pense. De plus, si l'on n'y est pas guidé, elle est présentée parfois de façon partiale et suspecte, en sorte que la crainte d'être soi-même partial et suspect arrête parfois chez le nouveau venu l'élan de la curiosité. De plus, la tâche risque d'apparaître ingrate et vide de résultats tangibles, susceptible par là d'inspirer le découragement, à moins qu'on aperçoive la grandeur de l'effort commun. Au contraire, que de questions fermenteraient dès le départ si, pendant les vacances dans une atmosphère sereine, génératrice d'impartialité, elles avaient été déjà soulevées ! Dans ce stage *nécessaire*, il ne s'agirait pas d'apporter aux problèmes des solutions livresques et uniformes, mais de poser les questions, de montrer aux maîtres quelles réalités et responsabilités ils s'en vont confronter, comme aussi quelles possibilités dès maintenant ils pressentent. Ce serait eux, par la suite, dans leur for intérieur, qui mûriraient les solutions particulières et elles auraient quelque chance d'être bonnes si les problèmes étaient correctement posés...

Proposons donc cette mesure qui nous paraît urgente : la création d'un stage de vacances préparatoire pour les maîtres de l'enseignement nouvellement nommés en Afrique du Nord.

II. — Recrutement des élèves

Ce recrutement des élèves, en Afrique du Nord, est extrêmement distinctif. Un peu moins bigarré actuellement dans l'enseignement du second degré au Maroc qu'en Tunisie, il le sera dans les générations prochaines, il faut s'y préparer. Naturellement, il est à l'image de la population. On distingue, en effet, dans ce recrutement un élément européen mixte, l'élément juif et l'élément musulman. Le noter, c'est comprendre l'esprit qui doit nous animer, car chacun de ces éléments représente un degré de développement particulier, des traditions imperméables à l'autre, et un rythme qui lui est propre.

Que peut donc et que doit l'éducateur français ?

D'abord et avant tout *développer une atmosphère morale homogène et amicale dans sa classe*. Certains diront que cela se fait tout seul, mais vous savez bien que ce n'est pas vrai ! Permettez-moi donc d'invoquer ici l'expérience directe : une classe de 4e B, l'une des plus bigarrées il est vrai, et que j'ai souhaitée pour cela, 35 élèves environ : une quinzaine de Françaises nées de parents venus de France, quelques autres (cinq ou six) nées de Français déjà nés en Afrique, huit à neuf Israélites indigènes, une Grecque, deux Russes, une Anglo-Maltaise et une Polonaise. Il est clair que, devant un tel auditoire, le professeur de lettres peut se comporter de différentes manières — ou bien selon cet orgueil raciste qui, éventuellement, trouverait ailleurs qu'outre-Rhin un climat favorable et surtout, dans les colonies, où les différences raciques sont plus accentuées, parfois même plus rebutantes. L'orgueil raciste se complète nécessairement par le mépris du « métèque » et de l'indigène. Bien

entendu, on s'en tient à un postulat : celui de la race élue ; on ne compare pas, on ne raisonne pas ou si l'on raisonne (car le racisme est devenu raisonneur) c'est à partir de quelques propositions qu'on ne saurait révoquer en doute...

Inutile de montrer (tout a été dit là-dessus) à quel point ce semi concept fait fi de l'ethnologie et de l'histoire véritables, mais par-dessus tout de l'humain ; inutile de montrer, par ailleurs, combien il va à l'encontre de son but car, voulant se confondre avec le patriotisme, il rejette d'un seul coup, dans le camp adverse, tous ceux qui seraient venus vers nous, attirés parfois par des avantages, mais aussi séduits par l'universalisme de notre culture. Des êtres qui auraient été moralement, puis légalement, avec nous parce qu'ils sentaient n'avoir rien à renier d'eux-mêmes, en seront aussitôt détournés.

De plus, et dans les colonies en particulier, une telle attitude préparerait des lendemains inquiétants ! Ceux qui, jour après jour, auraient été gratuitement humiliés et qui, finalement, sont ici le nombre, mûriraient lentement leur revanche... Nos colonies se sépareront de nous si nous avons mérité qu'elles se séparent ; au contraire, si nous savons nous en rendre dignes, elles formeront progressivement avec la métropole des associations fondées sur une solidarité d'intérêts, sur une communauté de culture et sur une entente morale — toutes choses qu'il faut préformer et vouloir.

Il est vrai que notre professeur de lettres peut adopter une attitude de pure indifférence. C'est la plus fréquente. D'aucuns y voient la meilleure sauvegarde de leur tranquillité personnelle (et « l'indifférence » alors n'est qu'un euphémisme) ; d'autres la suprême impartialité. Pitoyable impartialité que cette froideur qui n'est pas une réserve extérieure, toujours indispensable, mais une inadaptation, une atonie, une absence !

La seule attitude valable est une attitude vivante, faite de compréhension, de respect, d'amour, celle qui, si vous voulez, transpose ce mot célèbre « Revêtez-vous de l'homme nouveau — où il n'y a ni Gentil, ni Juif, ni Circoncis, ni Incirconcis, ni Barbare, ni Scythe, ni esclave, ni libre, mais où la vérité est toute en tous » ; une attitude qui est tout ensemble assez ouverte et assez discrète pour se faire individuelle avec chacun sans donner jamais une impression de zèle, d'ingérence et de mauvaise curiosité ; une attitude capable de déceler ces difficultés secrètes propres à des enfants venus d'horizons si divers, et capable aussi d'y répondre par une adaptation renouvelée pour chacun, afin que toute bonne volonté jamais ne soit refoulée et que même gauche, même obtuse, elle ait un témoignage.

Mais, bien entendu, rien de commun entre cette attitude active qui requiert chez le maître, avec une connaissance approfondie des divers milieux, une psychologie très nuancée et sans cesse en éveil, et le laisser-aller indulgent, ou telle détestable affectation sentimentale, bavarde, mignarde, qui fleurit parfois dans les établissements féminins. Mieux vaudrait encore l'indifférence ! Je n'ai rien dit, jusqu'ici, des difficultés pédagogiques inhérentes à notre recrutement et que nos maîtres les plus avides de travail bien fait ne comprennent pas toujours, mais seulement de l'atmosphère sociale indispensable, et qu'il dépend de chacun de créer. Quand une atmosphère est ainsi créée, il est bien rare que puisse subsister quelque virus raciste, soit que les élèves l'éliminent peu à peu, grâce à la cure de vie en commun que procure la camaraderie scolaire, soit, tout simplement, qu'ils ne songent pas à l'acquérir ! Alors, les enfants d'origines diverses peuvent s'épanouir dans une atmosphère d'humanité saine sans craindre ces refoulements qui sont fort souvent, chez les jeunes, à l'origine de leur désaffection ; alors aussi, ils se développent sans effort et selon des formes culturelles qui les rapprochent de nous.

L'Elément Indigène. — Quelles sont, dans leur ensemble, les réactions du monde arabe en face de la culture que nous lui proposons ? On peut, en gros, distinguer trois tendances :

1° La tendance conservatrice 100/100 ; celle des « *vieux turbans* », de traditions souvent fort respectables. Pour eux, la civilisation française est un fléau ; chez le garçon, elle aboutit nécessairement au rejet intégral des traditions et des croyances, au scepticisme railleur et à l'appétit de la jouissance ; chez la femme, au libertinage des mœurs.

2° *Les modernistes modérés*, qui essaient de marier les idéaux musulmans à la civilisation d'Occident. Il y a actuellement, dans la génération qui arrive à la maturité, du moins chez les plus intelligents, quelques types très réussis de cette synthèse.

3° Mais le plus grand nombre de ceux qui fréquentent nos établissements secondaires arrivent avec des sentiments très simples : on veut se faire une situation, cela est naturel, et on ne voit que cela.

. . . . . .

Nous n'en sommes plus à la première phase du protectorat ! Les Arabes ne requièrent plus de nous simplement (prêts à payer

d'ailleurs par un émerveillement naïf) l'article de Paris et l'équipement importé d'Europe ; ils requièrent d'être eux-mêmes initiés, mais cette initiation que nous ne pouvons ni ne devons refuser, *nous ne l'avons pas prévue* et elle se fait comme par surprise, au petit bonheur, à l'aide d'instruments qui, préparés pour autre chose, se trouvent mal adéquats et, plus d'une fois, nocifs.

En effet, notre instinct nous a poussés à nous intéresser, dès notre arrivée en Afrique du Nord, au menu peuple si misérable et nous avons créé, non sans raison, des écoles franco-musulmanes, d'abord pour les garçons, puis pour les filles.

Or, la société musulmane, pour laquelle on n'avait rien prévu, mais à qui, on n'a non plus, rien interdit, s'installe à présent, de plus en plus, dans nos établissements du second degré (Lycées, Collèges, Ecoles normales). Cependant, nos disciplines secondaires, très formelles par certains côtés, mais dans leur essence intellectuelles, analytiques et critiques, fournissent peut-être l'aliment spirituel assimilable au peuple qui les a élaborées, mais elles sont à coup sûr, exagérément perturbatrices pour ce public neuf. Elles engendrent surtout des processus de différenciation, voire de séparation, et, transportées de France telles quelles, elles sollicitent plus à cultiver les différences qu'à reconnaître les similitudes. Chez nous, elles suscitent de l'individualisme à outrance ; ici, des oppositions qui, se colorant de mystique « nationale », risquent de devenir irréductibles.

Pour ces raisons aussi, il est grave que ni le personnel, ni les élèves ne connaissent l'arabe et ne soient tenus de l'apprendre sur place, en sorte que la plupart des Français appelés à vivre dans ce pays, n'en sauront jamais la langue la plus répandue, et s'interdisent par là tout contact avec cette partie de la population indigène, qui est peut-être la plus intéressante : celle qui ne parle pas français. Avouons qu'il est assez paradoxal que, dans nos établissements secondaires, l'arabe, et *l'arabe parlé* en particulier, ne soit pas obligatoire pour les jeunes Français, alors que tous les jeunes Musulmans, parlant le français comme leur langue maternelle et souvent mieux, passent à leur aise de l'une à l'autre. Les Italiens eux, qui, aux termes des Accords de 1935, prétendent avoir renoncé à toute visée en Tunisie, n'en ont pas moins décrété que, dans leur lycée, l'arabe serait obligatoire.

Et qu'on ne se laisse pas dissuader par les démarches de deux ou trois pères influents qui déclareront que l'avenir de leurs fils ne doit pas être lié d'avance à l'Afrique du Nord ! *Le bien commun doit l'emporter sur les intérêts ou les préjugés de quelques-uns.* Qu'on ne laisse pas non plus objecter que la Métropole n'acceptera pas cette modification, car c'est, précisément, de l'enseignement métropolitain trop unificateur qu'il faut éveiller l'attention et obtenir la réforme.

(De la contre-partie nécessaire, à savoir : que tous les jeunes lettrés musulmans *devraient* apprendre le français, nous traiterons une autre fois.)

Le Congrès nous permettra-t-il de formuler ce vœu dont on ne saurait exagérer la portée : l'arabe obligatoire dans tous les établissements du second degré nord-africains ?

Dans le même ordre d'idées, souhaitons que le premier foyer franco-musulman réalisé en France aux grandes vacances 1936 devienne une institution permanente. Ce séjour constituerait un prix pour les meilleurs élèves et une forme privilégiée d'initiation et de contact. Dès cette année, il a réuni à Tours dix-huit jeunes gens, parmi les mieux notés des Collèges et Lycées de la Régence qui, pendant presque un mois, ont vécu en contact, autant qu'il a été possible, avec la population de la région. Du même coup, et par des causeries illustrées de visites aux Châteaux, aux Cathédrales et à tous les lieux historiques ou représentatifs de ce pays abondant, ils ont été initiés au passé et au genre de vie. Puis, après une randonnée à Saint-Malo et au Mont Saint-Michel, ils terminèrent par un séjour de journées, remplies à craquer, dans la capitale. Par le jaillissement des réflexions, des questions, des enquêtes, — au moins chez quelques-uns, — j'ai pu *de visu*, constater le profit intellectuel que, pour ces jeunes gens, signifiait ce séjour. Il semble bien qu'il ait procuré à tous une impression profonde et un thème de réflexions inépuisables. Il semble bien aussi que, leur montrant pour la première fois sans préparation ni désir de propagande, le vrai visage de la France, il ait contribué à plus de mutuelle compréhension. Pour cela même, on souhaiterait qu'il s'établît *dans les deux sens*, et que les jeunes lauréats des classes supérieures de lycées, en France, aient aussi l'occasion en Afrique du Nord, de contacts directs.

Signalons également l'intérêt que présenterait un *échange épistolaire*, suscité par les professeurs de lettres, entre les petits Français de la Métropole et les petits Nord-Africains. On l'encouragerait au même titre que le font les professeurs de langues étrangères entre écoliers de divers pays, pour rendre les exercices plus vivants. Une expérience restreinte m'a révélé que le bénéfice péda-

Au jardin d'enfants,
A l'école maternelle,
A l'école primaire,

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Constituent un matériel pédagogique de premier ordre

Jeux d'intelligence
Jeux d'observation
Jeux manuels ——

Textes simples, images aux couleurs fraîches, aux lignes simples et belles ——————

ALBUMS SPÉCIALEMENT ÉTUDIÉS POUR LES TOUT-PETITS

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.

gogique est réel parce que les enfants réagissent à une situation vivante qui suscite leur sympathie, leur imagination, leur goût de la documentation, leur curiosité. Plus que dans la composition française ordinaire, les idées leur viennent, et le besoin de s'instruire pour renseigner leur correspondant. Ce bénéfice est aussi moral : la correspondance crée, par dessus la mer, des liens d'amitié solides. Elle donne aux uns et aux autres l'idée d'existences lointaines mais concrètes et que les hasards des voyages rendent soudain proches, comme il est arrivé déjà, comme il arrivera cette année, lors de l'Exposition.

Me sera-t-il permis de conclure ?

Il est grave que nous ne semblions pas encore avoir pris conscience du but que nous pouvons nous assigner dans ce pays (surtout en Tunisie et au Maroc) : interrogez qui vous voudrez et voyez si les réponses ne sont pas aussi multiples qu'incohérentes ! En fait, nous donnons l'impression d'y vivre au jour le jour, campés et provisoires, et d'agir sans plan préconçu, *surpris par les hasards des réactions que nous n'avons ni préparées, ni prévues.*

Il paraît cependant que tout Français nord-africain, et spécialement tout éducateur, devrait *savoir* et *sentir* que son rôle ici est d'assimiler au sens littéral, les éléments composites assimilables, de manière à développer entre eux un certain sens communautaire et à y consolider une société néo-française qui s'apparente à celle de la Métropole. Par ailleurs, auprès des Musulmans, en pleine crise de croissance et de conscience, de ménager une telle permanence de *contacts vrais* que leur évolution harmonieuse puisse être assurée sous le signe de la France : les jeunes indigènes même les plus avancés, sont assez réalistes pour ne pas ignorer qu'ils sont obligés de s'appuyer à une puissance occidentale, sous peine d'être le champ clos de plusieurs, et la proie des factions intérieures. Méditerranéens comme nous, *très proches* de nous à plus d'un titre, ils savent qu'ils ont plus de chances d'avenir en s'appuyant à une nation de structure libérale et de population limitée comme la France plutôt qu'à une nation de type dictatorial comme l'Italie qui refoule l'indigène et pour qui les territoires coloniaux sont avant tout des terres de peuplement.

Le But ? C'est donc pour les éducateurs de travailler à une société nord-africaine qui soit fraternelle au sens le plus humain du mot, et qui, sentant la France tutélaire, aborde sans arrière-pensée les collaborations nécessaires.

Il importe essentiellement que Français et Arabes cessent de se traiter en « étrangers », de former deux sociétés fermées, qui ne se connaissent que du dehors et s'interprètent réciproquement d'après les apparences et les préjugés. Il court parmi certains Français un mot « définitif » et qui dispense de tout effort : « Oh ! un indigène, vous ne le connaîtrez jamais ! » Ce mot est déprimant et il est faux dans la mesure où il insinue qu'un indigène est volontairement impénétrable. Il en est pour lui comme pour les autres hommes : rare sont ceux qu'on peut se vanter de connaître et le problème se complique ici des différences ethniques, sociales et culturelles ; mais moins, beaucoup moins qu'on ne le suppose.

Qu'on fasse donc un effort loyal et attentif !

Personne ne saurait nier qu'entre l'Islam et nous une tâche de compréhension s'impose. Comment y travailler sinon par une adaptation réciproque des moyens spirituels autant que matériels ? Si, par tout notre programme d'éducation nous amorçons une collaboration saine et efficace, si nous donnons aux multiples populations implantées sur ce sol, des possibilités nouvelles de contacts et de connaissance, si nous favorisons un travail d'osmose nécessaire et nous attachons sans relâche à pénétrer les cœurs, nous réduirons d'autant les motifs d'hostilité et, préformant une société nouvelle moins chaotique, moins éloignée de l'inaccessible, mais nécessaire justice, nous assurerons par là-même à notre culture et à notre influence, pour ce qu'elles véhiculent d'humain de par le monde, une légitime vitalité.

III. — Appendice

Résumons quelques-unes des réformes simples mais essentielles et d'urgence immédiate que nous entrevoyons sur le plan de l'éducation nord-africaine du second degré.

D'une façon générale, il est indispensable d'adapter l'enseignement secondaire français à une population scolaire qui n'est pas exactement celle de la France en *évitant de toutes ses forces des formations cloisonnées, ethniques ou religieuses, qui accentuent et consolident les différences au lieu de préparer les collaborations et les accords.*

1° Par un stage préparatoire du personnel enseignant métropolitain qui prendra, dès avant son départ et dans une atmosphère sereine, conscience des responsabilités qu'il va confronter en Afrique du Nord, des problèmes qui s'y posent et des sources de documentation où il pourra puiser ;

2° Par une *refonte* des programmes conçus selon un ordre synthétique et une pro-

gression plus psychologique que chronologique capable d'assurer aux jeunes une culture assimilable ;

3° Par d'authentiques « conseils » pédagogiques où seront examinés les cas particuliers et suggérées les réponses valables et, s'il est nécessaire, par la création d'une revue d'éducation où ces expériences seront consignées ;

4° Par l'agissante sympathie du maître, entendue comme un effort de compréhension et un vouloir résolu d'adaptation intellectuelle, effort si largement facilité par notre culture bien entendue ;

5° Par l'extension nécessaire de l'esprit d'équipe qui, au delà des différences d'usages, de traditions et de confessions, fasse prévaloir une camaraderie forte et des similitudes profondes ;

6° Par la prise de conscience plus exacte d'une parenté méditerranéenne, plus vraie encore dans l'avenir que dans le passé ;

7° Par l'obligation de connaître l'arabe parlé, moyen d'approche privilégié auprès des populations primitives ;

8° Il serait nécessaire aussi d'organiser un enseignement secondaire féminin indigène mais non pas isolé et clos tel qu'il se présente à Tunis, par exemple, dans l'Ecole René Millet ; il y aurait intérêt, au contraire, à le *géminer*, à l'*amalgamer* au nôtre peu à peu, afin d'éviter, ici comme dans les collèges musulmans de garçons, une mentalité de vase clos, inactuelle, ombrageuse et faussée ;

9° Encourageons autant qu'il se pourra et sans froisser la susceptibilité indigène, une large pénétration intelligente et humaine par le moyen :

a) d'*échanges épistolaires*, tenant lieu, dans certains cas, de composition française avec les écoliers métropolitains ; c'est un moyen simple, éprouvé, efficace ;

b) de *cantines scolaires* au cœur des quartiers indigènes créées et visitées bénévolement par les Français ;

c) de *visites domiciliaires* avec ceux ou celles des élèves que les parents auront autorisés.

10° Instituons sous notre direction et sous forme de récompenses aux meilleurs, un séjour régulier en France pendant les vacances, de jeunes Musulmans achevant leurs études du deuxième degré et sélectionnés pour leur mérite — pourvu que ce séjour soit une occasion de contact et une initiation à la vie, aux mœurs et à la civilisation françaises et non un simple « sight-suing tour » ;

11° Faisons comprendre aux jeunes Français nord-africains leur rôle éventuel de pionniers en A.O.F. et en A.E.F. et préparons-les pour les grandes routes lointaines : cette préparation est rendue nécessaire par des colonies moins proches où nous manquons encore de personnel de qualité : ainsi s'ouvriront pour eux de nouveaux débouchés et en face de celles des revendications indigènes qui sont légitimes, ils seront moins intransigeants et moins âpres. A cet égard, d'intéressantes créations seraient à suggérer.

La Semaine Pédagogique de Rabat (Pâques 1937)

Il est rare que l'on éprouve à la lecture de ce que l'on a entendu une joie aussi vive que fut la première : l'imprimé est terne, il manque d'accent et de rayonnement. Pourtant, en relisant le numéro spécial du *Bulletin de l'Enseignement public au Maroc*, juin 1937, numéro qui reproduit les communications de la *Semaine pédagogique* tenue à Rabat du 23 au 27 mars dernier, je retrouve quelque chose de l'élan et de la ferveur qui, de jour en jour se sont affirmés au cours de ces séances, et cette ambiance jeune, ouverte, allègre qui nous donnait à nous — venus de France — la conviction (prématurée peut-être ?) que l'heure de l'effort — mais de l'effort dans la joie —, et de l'initiative personnelle, documentée, novatrice avait enfin sonné. Un seul mot caractériserait cette unanimité généreuse et résolue, celui de *FOI*, mais de foi pionnière, prête à la lutte et décidée à vaincre ! Il faut savoir en effet dans la métropole qu'ici comme en plusieurs autres choses, le Maroc est la promesse de la France. Bien avant qu'il fût question au Hâvre de « coordinations et de liaisons », M. Gotteland, le Directeur Général de l'Instruction publique, avait déjà — sans fracas mais non sans efficace — réalisé là-bas l'enseignement du second degré, tel qu'on est en train de le mettre au point, et créé un urbanisme scolaire marocain remarquablement adapté au pays et à la jeunesse : je pense par exemple à ce beau lycée de Filles d'Oudja, dont un film pré-

senté au cinéma du Palais de l'Enseignement, à l'Exposition, reproduit l'intelligente structure et l'harmonieuse conception éducative. Pour cela, pour le *Foyer Scolaire* de Rabat, qui tend à devenir le centre de documentation, d'exposition et d'échanges de tous les éducateurs marocains, pour les jolies écoles du bled s'annonçant au loin par leur rideau florentin de cyprès, pour sa présence journalière et active à la *Semaine*, comme aussi pour son ouvrage précurseur « L'Education intégrale », que M. Gotteland soit remercié par tous les amis de l'Education nouvelle ! Que soit remercié M. Lalande, infatigable et omni-présent, d'avoir conçu et « monté » le Congrès, avec toute la fermeté du réalisateur et toute l'aisance du dilettante, et, plus encore, d'avoir encouragé l'audace des expériences et l'espoir têtu des réalisations difficiles ; que le soit aussi M. Vannier, d'avoir dédié avec émotion, la « Semaine » à la mémoire de Ginat ; que le soient tous les éducateurs marocains, qui nous autorisent à parler encore — dans une matière où nous ne sommes pas gâtés — d'une France créatrice et jeune !

Il faut donc lire ce *Bulletin*. Rien d'essentiel n'a été omis : examen des cadres tels que les établit une administration routinière ; procès de la pédagogie courante ou, plutôt, de la carence pédagogique ; réquisitoire mesuré, et d'autant plus effectif, contre le formalisme disciplinaire qui prétend à tenir lieu de formation morale ; problèmes enfin que posent les loisirs, de cette population adolescente : tels sont les chapitres groupés dans ce volume.

L'Administration ? Un domaine où fleurissent conjointement « l'esprit de spécialité et l'esprit de catégorie », plantes vénéneuses toutes deux qui vicient les rapports sociaux et engendrent à tous les degrés ignorance et méconnaissance mutuelles. Le chef d'établissement, véritable cheville ouvrière de l'Administration, est actuellement un homme qui, fort souvent, n'a pas fait ses armes dans le rang : « Les lycées de garçons de la Métropole sont les seuls établissements d'enseignement qui puissent être dirigés par quelqu'un qui n'a *jamais* enseigné, et un certain nombre de lycées sont encore, en fait, placés sous l'autorité d'anciens surveillants généraux, qui peuvent avoir d'éminentes qualités personnelles, mais qui ne les ont jamais mises à l'épreuve de la classe. Il n'existe rien dans l'Université qui soit comparable à l'Ecole Supérieure de Guerre et l'on devient chef d'établissement *sans aucune préparation* » (M. Vannier). La même imprévoyance administrative s'étend aux maîtres. « L'élève s'abreuve à des vases non communiquants : le maître, pour lui, n'est pas une personne ; la fonction magistrale lui apparaît comme une sorte d'hydre polycéphale... » (p. 383). D'où cette définition nouvelle que propose aux réformateurs M. Vannier, afin qu'elle soit comme leur formule inspiratrice : « La fonction d'administration n'est que l'épanouissement de la fonction d'enseignement. »

***

Mais que d'abondantes citations mettent le lecteur en goût ! Voici une critique spirituelle, acérée, et, hélas, trop concluante du « produit » actuel fourni par notre culture : « ... Donne-t-elle même à ceux qui la reçoivent une arme pour apprécier sainement les choses, pour séparer judicieusement le bien du mal, le beau du laid, pour soumettre la réalité et les idées à une critique féconde et juste ? Il ne semble pas. Il n'est que de voir, pour s'en convaincre, la part de snobisme, d'exagération, d'erreur, de malveillance parfois, qui se glisse ou s'étale dans le comportement de tant d'intellectuels. ... La façon dont raisonnent tant de ceux-ci emportés loin des choses réelles dans le tourbillon d'idées qu'ils prétendent en vain diriger apparaît assez proche d'un paralogisme pathologique. « J'ai vu dans les mains d'un de mes anciens camarades de l'école primaire, alors ouvrier maçon, un exemplaire de *Candide* de Voltaire ; un vieux tisserand de mon pays gardait sur le rebord de la petite fenêtre qui éclairait la pièce où il travaillait *Les Misérables* de Victor Hugo et le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, ... et je songeais à la supériorité troublante de ces modestes ouvriers sur tant d'élèves de nos lycées » (L. Paye, p. 338). Jugements durs, certes, mais sont-ils excessifs ? Encore ne dit-il rien de la multitude qui, définitivement essoufflée par les examens, reste pour la vie frappée de stérilité dans tout jugement et toute curiosité, comme aussi d'impuissance dérisoire dans l'action ?

Situation à certains égards si inquiétante qu'elle diminue notre crédit jusque dans les pays pour qui la France a toujours été jusqu'ici regardée comme la patrie intellectuelle. M. Hunziker nous rapportait-il pas que le Brésil même ne nous fait pas grâce et accuse notre enseignement trop formel ?

Pour qu'il y ait éducation, que faut-il donc ? Rien, sinon cet unique nécessaire : l'amour de ce qu'on fait.

« Il est clair, dit M. Gotteland, il est éternellement vrai que dès qu'une personne ayant la *vocation* d'enseigner quelque chose trouve, ne serait-ce qu'un enfant, un adolescent ou un homme à qui l'enseigner, il y a enseignement et tout l'essentiel de l'enseigne-

ment pour l'éternité. » La « vocation » ! Tout est là, pourvu qu'on veuille bien croire qu'il ne s'agit pas d'un signe d'élection mystérieux et incommunicable, mais d'un loyal et patient effort d'amour, d'un double appel, surgi des profondeurs de l'être et orienté tout ensemble vers un savoir jamais assez lucide et vers un don jamais assez scrupuleux ni complet. Une conscience aiguë, apte à tous les modes du travail spirituel, voilà le « fluide vital » du maître ; toute routine y ferait court-circuit, et la vie aurait bientôt cessé d'être si venait à cesser cette circulation mentale de l'enseignant à l'enseigné, et de l'enseignant en lui-même, qui est à tout le système éducatif ce que l'électricité est aux appareils qui la portent. « Les élèves sont jetés, comme par traîtrise, dans un univers de notions qu'ils ne connaissent point, qu'ils ne soupçonnent même pas, et dans lequel le professeur joue le rôle de commentateur, au lieu qu'il devrait faire figure d'éveilleur », dit M. Paye. D'autres ont montré, à propos des diverses disciplines, comment pouvait s'exercer dans nos classes ce rôle d'éveilleurs : il suffit, mais il faut, que la méthode soit active, ainsi que l'on montré M. Lalande en mathématiques, Mlle Carroi en lettres, M. Weiler en histoire, MM. Roger et Fresneau dans leurs attachantes leçons de physique, et Mme Cleemann, avec une exquise délicatesse dans l'enseignement du dessin.

Le procès du pseudo-bon sens, tel que l'invoquent, par prétexte, les partisans du moindre effort — M. Lalande l'instruit entre deux leçons : l'une ancienne, l'autre nouvelle manière. « Notre pédagogue de bon sens est le frère de l'abonné du Français qui ronchonne contre la mise en scène de Copeau ou de Baty, et le petit-fils de ceux qui ont sifflé Wagner ». Pour lui, au contraire, la seule authentique méthode en mathématiques est, on le devine, une maïeutique et on l'imagine assez bien devant l'esclave Ménon... Par questions pertinentes les enfants s'élèvent, de découverte en découverte, jusqu'à la solution du problème. Ainsi en est-il avec les élèves de MM. Roger et Fresneau qui, au lieu de voir dans les manipulations de simples exercices de dextérité manuelle, les intègrent, comme elles doivent l'être dans une méthode didactique inductive. Par là, d'ailleurs, s'établit dans la classe un courant de confiance inattendu et fécond. « Trop souvent les élèves voyant réussir les expériences semblent prendre le maître pour un habile prestidigitateur. Les résultats sont bons parce que « le prof. est bon, mais eux n'obtiendraient rien... » (p. 476). M. Lalande demande : « N'existe-t-elle pas toujours, la leçon d'histoire ou de géographie à forme de long monologue qui rebâtit, sans la moindre illustration d'aucune sorte, un manuel à côté de celui que les élèves ont déjà, et ne laisse jouer à la classe d'autre rôle actif que celui de prendre des notes ? » A cette interrogation désolée, M. Weiler répond en multipliant les exemples de travail dirigé ; il crée des équipes et substitue d'une manière générale la méthode active sous toutes ses formes à la méthode passive d'autrefois. Réponse vigoureuse, nette, que vient encore expliciter celle-ci : « La classe est une réunion de collaborateurs », ou cette autre : « Il importe de maintenir sans cesse l'alerte intellectuelle ».Vingt modalités, en dehors de toute routine scolaire, sont proposées, puisqu'il faut que la méthode active elle-même ne s'enroutine pas, et M. Weiler fait cette remarque qui souligne sans qu'il le veuille la fécondité de son enseignement : « Je n'ai pas eu à donner une seule consigne en six mois, avec un effectif de deux cents élèves, allant de la sixième à la première. »

Mêmes exhortations chez Mme Cleemann : « Cette méthode (active) affirme froidement que l'éducation — esthétique ou autre — consiste dans un mouvement ascendant des esprits vers la Lumière, et non dans un mouvement descendant de la Lumière vers les esprits. » Mme Cleemann, professeur de dessin et poète tout ensemble, s'élève contre toutes les formes modernes de la réclame et de la vitesse propres à tuer la méditation. « Qu'en dirait Jean-Jacques Rousseau ? l'apôtre de la promenade à pied ! En dessin, nous irons à pied ! bien plus, nous prendrons par le plus long ! Le soir, nous serons las, sans doute, mais que de fleurs cueillies sur la route ! On devrait écrire au fronton de toutes les classes de dessin : « Patience et longueur de temps. »

A l'esprit de ces diverses techniques pédagogiques il faut mêler étroitement celui qui inspire la préoccupation de formation morale, telle que l'entend M. Penz. Car la « discipline » — vocable dont il use par pudeur de maître — ce n'est que cela et c'est tout cela. Elle est si étroitement alliée à la rénovation de nos méthodes qu'il serait impossible de l'aborder sans imprégner toutes les autres démarches didactiques d'un souci constant de moralité. Car il y a morale et morale ! Il y a celle, purement négative, et inopérante, de pensums et des retenues qui n'est qu'un jeu de cache-cache et de fraudes entre surveillants et élèves, et il y a l'autre, la discipline consentie, volontaire, ouverte, qui est un apprentissage de la franchise, de la dignité et de la vie sociale. M. Penz multiplie les citations de philosophes et de pen-

seurs ; mieux encore, il nous conte des expériences qui ont le goût du vécu. Sa conviction est solide et vibrante. Fort judicieusement, il insiste pour qu'on s'adresse aux parents, ces collaborateurs-nés. L'entente active, pour le plus grand bien de l'enfant, ne tarderait pas à s'établir si les professeurs osaient davantage. En somme, le problème de la discipline, tel qu'on le pose d'ordinaire, est un pseudo-problème. Il s'évanouirait le jour où, partout, une préoccupation morale souple, avisée, traduite en actes et en habitudes, insufflerait aux élèves une vie saine, forte, harmonieuse, où les relations de camaraderie confiante et de franchise à tous les degrés, auraient réussi à remplacer les autres : chose simple s'il n'est que de vouloir et savoir.

Nous abordons ainsi le problème des loisirs, qui nulle part en France n'a été résolu comme il l'a été, au moins chez les filles, au Maroc, par la création des « Arielles », mouvement de style scout, mais qui se présentant à la classe sans distinctions confessionnelles ou autres et se reliant plus étroitement aux inspirations de la pédagogie nouvelle, pénètre plus avant dans la vie scolaire. Rien ne pourrait remplacer ici la lecture des Bulletins mensuels, admirablement adaptés à leurs divers publics et, comme tels, probablement *uniques* en France, actuellement. Qu'on lise tout au moins le rapport de Mme Ardouvin, Présidente de l'œuvre et professeur à Casablanca : « S'il a si magnifiquement réussi, ce mouvement Ariel, *c'est qu'il répondait à un besoin*... Nous avons voulu simplement que nos élèves pussent bénéficier de « l'Education Intégrale », tel que M. le Directeur Général, créateur de l'épithète, l'avait comprise : que leur corps, leur esprit, leur cœur trouvent à s'épanouir dans une atmosphère renouvelée, à l'ombre de notre propre expérience. *Intégrale*, avec ce que ce mot implique non seulement en étendue, mais encore en qualité... »

***

Tels furent les cadres du Congrès de Rabat et quelques-uns de ses thèmes. De l'ambiance étonnante et si tôt réalisée, je dirai avec plusieurs qui se sont retrouvés après coup : « Il faut en avoir été. » Au vrai, le Congrès du Havre a été un merveilleux départ ; son élan — avec la mémoire de Ginat — doit être maintenu et de telles rencontres multipliées. Il est trop évident qu'on pourrait à l'envi en accroître et approfondir la matière, s'il est vrai que toute confrontation, tout échange, toute expérience sont une occasion de richesse et de stimulation. Souhaitons que, sur le modèle de celui de Rabat, des *congrès régionaux* s'organisent. Au Havre, les ardents, les zélés, les « pionniers », las de leur isolement désolé, sont accourus se chercher et se reconnaître ; il faut à présent qu'ils touchent les tièdes, ceux que la « pédagogie nouvelle » ne porterait pas jusqu'aux confins du pays ! Qu'on aille donc vers eux ! Qu'on envisage pour la Pentecôte 38 quatre congrès régionaux, à Rennes, Nancy, Aix et Bordeaux, par exemple, et qu'on en parle dès à présent. Si, pendant quelques années, on voulait vraiment ces « Semaines » aux quatre coins du territoire, le démarrage serait bientôt fait ! Et il faut qu'il se fasse. Les Jeunes nous appellent ; à notre génération de répondre ou d'abdiquer.

M.-A. Carrol.

L'Éducation Nouvelle au Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire

C'est déjà une heureuse nouveauté que de voir dans un pays comme la France, où les écoles publiques du premier degré englobent la grosse majorité des éducateurs de l'enfance, la grande organisation syndicale du personnel faire une place, dans le programme du Congrès auquel il convie les Associations syndicales des autres pays, aux questions d'éducation nouvelle. — Certes nous ne nous faisons pas d'illusion, nous savons que les questions de « méthode » (avec tous les rapports qui les lient à celles de psychologie, de sociologie, de philosophie de l'éducation, d'hygiène et de biologie humaines) n'étaient pas les seules, ni même celles auxquelles il était accordé le plus d'importance, parmi les problèmes qui sollicitaient l'attention des congressistes. Il n'en est pas moins vrai que pour la troisième fois en France (après le Congrès de l'Enfance de 1931, après le Congrès de l'Enseignement du deuxième degré, en 1936) il est devenu impossible que les organisateurs, les auditeurs et les lecteurs des conférences faites dans ces réunions continuent à ignorer l'évolution des pratiques et des organisations scolaires et à croire que ce

mouvement en est encore à la période des critiques, des théories, des projets, des plans et n'a pas atteint celle des réalisations et des expériences déjà contrôlables. Les méthodes et les techniques de l'Education nouvelle ont désormais droit de cité dans toute réunion d'éducateurs... au moins non officielles (1).

Au Congrès I. E. P. E. P. elles ont été présentes sous plusieurs formes. D'abord l'un des groupements qui, en France, travaillent à leur propagande avait été appelé à collaborer avec le Syndicat National des Instituteurs pour l'organisation du Congrès. Sa déléguée a pris part à presque toutes les réunions du Comité d'organisation. Il lui a été possible de faire des suggestions, de soutenir ou d'inspirer celles qui émanaient des membres les plus désireux d'audacieuses collaborations. Elle a pu, en particulier, faire compléter et perfectionner le projet déjà adopté d'installation matérielle d'une classe primaire et d'une classe maternelle modèles, en proposant qu'elles deviennent des classes réelles où des enfants travailleraient sous la direction de maîtres. Forte des résultats de conversations antérieures elle a pu suggérer qu'on demande à des collaborateurs du Dr Decroly de venir faire fonctionner la classe primaire. C'est ainsi que durant une partie du Congrès, le public a pu assister, non pas même à une, mais à deux classes « Decroly » et à une d'école maternelle française. C'est sans doute la première fois que s'ajoute à l'intérêt théorique d'un Congrès l'intérêt pratique d'exemples réels (2). Mais nous reviendrons sur cette question.

Elle a pu aussi désigner des personnalités étrangères appartenant à la Ligue Internationale d'Education Nouvelle, souvent peu connues des éducateurs français, qu'il était intéressant de faire participer aux travaux du Congrès. C'est ainsi que nous avons pu revoir et re-entendre d'ardentes éducatrices, comme Mmes Nemes et Boschetti-Alberti, des novateurs audacieux comme M. Boek. Mais nous avons déploré l'absence de Mme Montessori, de Mme Ensor, de M. Ferrière, de M. Nieto Caballero, de M. Washburne et de Dewey empêchés pour des raisons diverses. Parmi les Français nous avons aussi regretté l'absence de M. Cousinet et de M. Profit, dont il est fâcheux que les voix ne se soient pas fait entendre avec celles de nos concitoyens amis de l'éducation nouvelle.

On n'a pas consacré spécialement une section aux méthodes nouvelles puisque la septième, « Les Techniques nouvelles », malgré son titre devait réduire — et a réduit — son travail à l'étude de l'usage à faire dans l'enseignement de certains appareils nouveaux : le cinéma, le phonographe, la radio. Leur usage en effet peut s'allier aussi bien aux méthodes nouvelles qu'aux méthodes traditionnelles : le phonographe et la radio peuvent renforcer l'enseignement verbal et le cinéma peut contribuer à substituer au contact direct avec la réalité (faits et phénomènes), l'interposition d'une image, qui dispense de l'observation directe et personnelle au lieu de la compléter. Il peut inviter à se contenter de l'enseignement par la vue sans activité, ni expérience.

Mais s'il n'y avait pas de section d'éducation nouvelle, elle-même était présente dans le programme de plusieurs, comme elle était présente par les points de vue et la personnalité de bien des orateurs. Et peut-être cette pénétration diffuse est-elle, en fin de compte, plus efficace, sinon plus visible, qu'une concentration dans une section spéciale dont les travaux n'auraient peut-être été suivis que par les Congressistes déjà acquis aux méthodes nouvelles.

En tous cas il paraît indiscutable que dans la première section consacrée aux « Caractères généraux de l'enseignement dans les divers pays » (1) la conférence de M. Jeunehomme sur l'enseignement du premier degré en Belgique, a introduit les auditeurs en pleine réalisation officielle de l'école nouvelle ; que dans la deuxième section, « Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation » (2), les conférences de M. Piaget sur la logique enfantine, de Mme Buhler sur le développement des intérêts de l'enfant ; de Mme Lahy-Hollebecque, sur les caractéristiques de la vie sociale de l'enfant ; de Mlle Kohler sur l'éducation sociale d'une classe d'enfants de 11 à 12 ans; de M. Piéron sur les méthodes de mesure, de M. Llorca sur l'Ecole Cervantes ; du Dr Wallon sur les troubles du caractère et de la discipline; dans la troisième section, « Méthodes d'Enseignement », les conférences de Mme Boechetti-Alberti sur l'Ecole sereine, de M. Jordun sur le Lycée Montessori à Amsterdam, de Mlle Degand sur l'esprit Decrolyen dans les écoles du premier degré, de Mlle Jadoulle sur l'enseignement par l'observation, de M. Freinet sur l'Imprimerie à l'Ecole, de M. Boeke, de Mme Langevin, de M. Jakiel sur le travail par groupe, de M. Bakule sur le chant choral ; les nombreuses communications sur les

(1) Et même officielles si on se réfère à la réunion récente sur les « classes d'orientation ».

(2) Sauf au Congrès de Mme Montessori où l'on a vu souvent fonctionner des classes « Montessori ».

(1) Notre collaborateur M. Boes en était le secrétaire.

(2) M. Abadie, l'un de nos membres parisiens les plus actifs en était secrétaire.

publications enfantines et les livres pour enfants, sur l'importance et l'influence de l'éducation physique dans l'éducation générale, tout cela aurait pu aussi bien avoir sa place dans un Congrès d'Education Nouvelle.

Enfin dans l'Exposition de livres, si riche et conçue dans un esprit si large, un stand spécial était consacré à l'Education Nouvelle et l'on y trouvait, outre les œuvres originales des pédagogues modernes, de nombreux ouvrages de vulgarisation, des monographies d'écoles nouvelles et des études théoriques sur leurs principes et leurs techniques.

⁂

Voilà ce que les organisateurs du Congrès offraient à l'intérêt des congressistes. Comment ceux-ci ont-ils réagi ?

Disons d'abord que dans son ensemble, le Congrès a eu un gros succès d'assiduité. Jusqu'au dernier jour — et malgré le nombre parfois important des conférences qui avaient lieu à la même heure — un public nombreux a occupé les diverses salles de la Mutualité. Certains orateurs ont connu les assistances pressées où de nombreux auditeurs occupaient, debout, les allées de dégagement et cernaient étroitement les « bureaux » et le conférencier. Parmi eux, nous pouvons dire qu'ont tenu une large place ceux dont la personnalité ou le sujet qu'ils traitaient faisait prévoir qu'ils apportaient des critiques à nos méthodes actuelles et exposeraient des techniques nouvelles. On se pressait aux exposés pratiques de Mlle Degand, de Mlle Jadoulle, de M. Freinet et de bien d'autres ; aux récits d'expériences et aux descriptions de réalisations de MM. Jeunehomme, Llorca, etc... ; aux exposés scientifiques de MM. Piaget, Piéron, Wallon, Buhler, etc., et j'en pourrais dire autant de beaucoup d'autres si, ici comme dans tous les congrès, l'ignorance des langues n'avait considérablement et fâcheusement restreint le public des conférences faites en langue étrangère.

Mais plus encore que son abondance, c'est par son attitude que ce public ouvrait aux amis de l'Education Nouvelle les plus larges perspectives d'espoir. Certes, l'empressement est déjà une preuve d'intérêt, mais cet intérêt peut être de nature très diverse : simple curiosité, désir de se tenir au courant, recherche de matière à controverse. Et tout cela jouait certainement son rôle, mais il fallait bien le juger restreint à constater la chaleur des approbations qui accueillaient l'indication des points faibles et des erreurs de l'éducation actuelle, la sympathie qu'éveillait l'exposé des possibilités nouvelles. A n'en pas douter la grosse majorité de ce public n'était pas seulement « curieux ».

Ne nous illusionnons pas cependant, il n'était pas non plus, dans son ensemble, acquis à l'adoption des méthodes nouvelles, mais il était, m'a-t-il semblé, et en très grande partie, « inquiet », mécontent des résultats de son travail, enclin, sentant sa bonne volonté, à attribuer la médiocrité de sa moisson à l'insuffisance de ses outils et de ses moyens d'action. Il aspirait, semble-t-il, à recevoir l'assurance que l'œuvre d'éducation n'est pas nécessairement condamnée à son demi-échec actuel et qu'il y a possibilité de la rendre plus efficace et mieux adaptée à ses ambitions par des techniques perfectionnées qui ne sont pas cependant du domaine de l'utopie. C'est, pensons-nous, le bienfait de ces grands congrès que de contribuer à répandre cette assurance.

Ces impressions ressenties au cours des conférences, j'ai pu en vérifier la concordence avec la réalité dans les conversations de couloir où s'exprimaient librement le mécontentement des formes de la tâche actuelle, le scepticisme sur la valeur du résultat, le vif désir, surtout chez les jeunes, d'essayer autre chose ; et, parmi les plus évolués, l'espoir que telle ou telle technique, si elle pouvait être adoptée, apporterait une satisfaction aux maîtres, plus de bonheur et plus d' « élévation » aux enfants.

J'ai cru aussi la vérifier dans le nombre et l'ardeur des demandes d'explication, de compléments de détails qui, à la fin des conférences et parfois interminablement dans les couloirs, assaillaient ceux des conférenciers qui avaient précisé quelques aspects des techniques nouvelles. Mais peut-être rien n'a-t-il été plus significatif à ce point de vue que l'accueil reçu par « les classes » et l'aspect qu'elles ont revêtu.

⁂

Je crois intéressant pour nos lecteurs « l'historique » de ces classes. A l'origine le Comité d'Organisation n'avait envisagé que le projet d'équiper une classe d'école maternelle et une classe d'école primaire pour montrer d'une façon un peu vivante et précise ce que doit et ce que peut être l'installation matérielle d'une école. Lorsque la question vient à l'étude, je fis remarquer que le projet serait plus intéressant encore si au lieu de classes vides on montrait des classes en plein fonctionnement et surtout des classes d'éducation nouvelle. J'indiquais en même temps qui si le principe en était admis, je croyais pouvoir donner l'assurance que le personnel des écoles Decroly (l'Ermitage et l'Institut) ne se refuserait pas à assurer le fonctionnement d'une école primaire. Bien que non préméditée, ma proposition

reposait sur une certitude. En effet, au cours des nombreuses recherches et négociations que le Groupe français d'Education Nouvelle avait entreprises dès le début de l'année scolaire, pour essayer de fanre fonctionner des écoles nouvelles à l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, nous avions acquis l'assurance que si notre projet s'avérait réalisable, le personnel des écoles Decroly était prêt à contribuer à cette manifestation, c'est-à-dire à « exposer » une école Decroly en action. Les conditions n'étaient pas ici tout à fait les mêmes, mais j'avais confiance que les intentions qui s'étaient manifestées quelques mois auparavant ne manqueraient pas de se manifester encore.

Ma suggestion reçut le meilleur accueil au Comité, et après avoir décidé que la classe de l'Ecole Maternelle serait aussi une classe en activité, on mit le projet à l'étude. Il présentait de grosses difficultés d'ordre administratif et matériel, mais la bonne volonté du Comité arriva à les surmonter. On obtint trois salles de classe à l'école de la rue du Cardinal-Lemoine, à proximité du siège du Congrès et l'on arriva à recruter, malgré les vacances, d'abord une trentaine d'enfants du quartier, pour les deux classes Decroly. Pour la classe d'Ecole maternelle la maîtresse qui en prenait la charge comptait amener chaque jour ses propres élèves.

Personne, pas plus les maîtresses que les organisateurs, ne se faisait illusion sur les écueils d'ordre pédagogique d'une telle initiative : des « petits » de 4 ans aux « grands » de 9 ans, quelles causes puissantes et permanentes de distraction, de dissipation que la présence autour d'eux d'un public nombreux, sans cesse renouvelé, curieux et interrogateur. Mais les maîtresses eurent la conviction qu'elles obtiendraient d'eux, malgré cela, un travail suffisant et l'ordre nécessaire. Pour les deux classes Decroly une difficulté plus grande encore s'ajoutait à celle-là. Il avait été impossible d'envisager le transfert à Paris des élèves bruxellois et les deux maîtresses savaient qu'elles allaient se trouver en face d'enfants inconnus d'elles, comme elles étaient inconnues d'eux, que ces enfants venaient d'écoles diverses et n'avaient ni habitudes communes — bien que tous en eussent déjà et qui n'étaient guère celles qu'on aurait souhaitées — ni homogénéité, ni cohésion. Et la période de travail avait dû être réduite à trois jours. Il a fallu certes aux maîtresses qui ont accepté de faire une telle démonstration dans de telles conditions, non seuleemnt du courage, mais de l'audace et avec une confiance longuement affermie par l'expérience, un dévouement d'un bien actif dynamisme à l'œuvre de leur « maître ». Elles se lancèrent dans cette aventure avec la plus joyeuse ardeur... et la préparation la plus réfléchie. Dès le deuxième jour, la classe des plus grands fut conduite en « sortie d'observation » à Notre-Dame, les congressistes suivirent, un peu surpris, un peu inquiets de tant de hardiesse. Mais pouvait-on montrer une classe Decroly, même improvisée, sans cette prise de contact avec le proche entourage, observée dans son ambiance et ses formes réelles, sans modifications dues au transfert, sans transposition ou simplification ?

Le public se serrait nombreux dans le couloir vitré où l'on avait espéré le maintenir, il débordait dans les classes, et les enfants partis, il assaillait de questions les maîtresses, qui enseignaient longtemps les adultes après avoir enseigné les enfants.

Ceux-ci, dès le premier jour, réclamèrent une classe d'après-midi ; dès la deuxième séance, désireux de faire profiter leurs amis d'une « école » si amusante, amenèrent de nouveaux camarades et l'effectif, le dernier jour, était presque doublé. De ce côté, le succès était complet et ce n'est pas un mince résultat. Après cette démonstration vivante, mais limitée et faite dans de déplorables conditions, le film présenté par le « Centre Decroly » prit tout son sens et toute son importance.

***

Quelle pourra être pour les destinées de l'Ecole Nouvelle l'influence d'un tel congrès? Je voudrais me garder de devancer les faits et de formuler des prévisions issues de nos désirs plus que des réalités. Cependant deux choses me semblent désormais impossibles : La première est que la grosse majorité du personnel primaire ne sente pas désormais — avec espoir, avec joie, avec ennui, avec inquiétude, avec effroi — que le temps est venu d'une profonde transformation dans ses procédés de travail et son attitude vis-à-vis de l'enfance, transformation qui doit être parallèle à celle de « l'organisation » et des « conditions » de l'Education Nationale. Si l'on ne veut pas que, dans notre appareil scolaire renouvelé dans sa structure, fonctionnent des organes mal adaptés à leur tâche et de si faible rendement qu'on n'en obtiendra jamais l'humanité nouvelle qu'on désire voir s'élever, il faut modifier l'attitude des éducateurs qui devront y faire circuler une sève chargée des sucs de la vie, et aussi les techniques qui en permettront le jeu normal et efficace. Et il me semble aussi que devant l'importance prise par les questions d'éducation nouvelle et l'empressement du public à s'instruire de ces questions, les dirigeants du Syndicat National (et peut-être après eux les

dirigeants de l'Education nationale) se rendront compte que leur devoir et peut-être leur intérêt, serait d'envisager virilement une tâche nouvelle, celle de la transformation des méthodes au degré primaire, d'y appliquer leur attention, d'y consacrer leurs moyens d'action et de ne pas laisser le ferment qui travaille déjà la « masse primaire » se développer peut-être hors, en tous cas en marge de l'influence du syndicat, au lieu d'être nourri et encouragé par ses soins.

Pourquoi le prochain Congrès des Instituteurs ne serait-il pas consacré à l'étude des transformations à introduire désormais dans l'éducation des enfants au premier degré de l'enseignement et par conséquent aussi de la préparation des maîtres ?

E. Flayol.

Chronique des Revues Anglaises et Américaines

Angleterre

Janvier 37. Ce numéro, sous le titre général : « *Ce que je fais* », consiste en une série de rapports concis et concrets, émanant d'institutions, en Grande-Bretagne, où sont appliqués les principes de l'Education nouvelle.

Louise Le Teller-Swann décrit l'emploi d'un « test » de lecture pour les enfants de 8 à 9 ans, qu'ils subissent deux fois l'an, et qui porte sur 1) la correction de l'énonciation ; 2) l'expression d'ensemble ; 3) le sens des mots significatifs ; 4) et la portée générale, véritable explication de texte, dont elle obtient les meilleurs résultats (*Reading Test in a Junior School*).

Al. Corbett expose le fonctionnement du « Dalton Plan » dans l'école de garçons qu'il dirige, expérience tentée par un corps enseignant de huit membres, convaincus et enthousiastes, sur un groupe de 260 élèves, dans les circonstances les moins favorables : peu de crédits, peu d'espace, des élèves d'un milieu pauvre et sans culture... 5 salles en tout alors qu'une par sujet enseigné est généralement considérée comme nécessaire. Pourtant, le système rend ; des « tests » d'intelligence permettent de répartir les enfants en avancés, moyens ou retardés. Les tâches sont assignées chaque semaine, sous la responsabilité personnelle de l'élève, le professeur étant consulté en cas de difficultés seulement ; et un esprit d'entr'aide, une atmosphère détendue, une application volontaire et libre assurent leur heureux accomplissement. Chaque jour, chaque enfant décide ce qu'il étudiera ; et il forme ainsi des habitudes salutaires, la confiance qui lui est témoignée développant son honnêteté et son énergie, sa capacité de travail et l'efficacité de son effort ; « la fatigue nerveuse et la crainte sont réduites au minimum grâce au régime de l'école ; et la sérénité, l'allégresse qui y règnent produisent un épanouissement de vitalité dans toutes les directions ».

L'Ecole rurale, décrite par E. J. Padfield et L. Abram, est une fondation ancienne, puisqu'elle a été créée sous le règne d'Elizabeth ; elle démontre du moins que le traditionnalisme britannique ne contredit pas toujours l'esprit d'innovation. Elle a reçu sa forme actuelle en 1899 ; c'est un établissement secondaire, qui admet filles et garçons, et qui est complété par une ferme, exploitée en coopération avec les enfants, et grâce à leur travail ; une spécialisation agricole ou domestique leur est permise dès la 3e année de leurs études (*A Rural Secondary School*).

« L'Ecole préparatoire » (aux Universités et grandes écoles) que dirige et décrit J. O. Williams, met en honneur avant tout la lecture libre dans tous les domaines ; et l'étude des questions morales, sociales, politiques et religieuses les plus brûlantes. Son but est de former des hommes non seulement capables de vivre dans le monde tel qu'il est, mais encore tel qu'il tend à être — ce qui implique une orientation très nette vers les études scientifiques et modernes. L'auteur est d'ailleurs persuadé que l'on n'arrivera pas à généraliser cette conception de l'éducation sans une réforme économique et sociale, qui permette de détruire « le caractère médiéval du *Common Examination* — examen d'entrée aux Universités qui répond à notre baccalauréat : « Le programme actuel étaie puissamment les choses comme elles sont, et les autorités établies ; il présente un faisceau de pointes hérissées sur lesquelles s'empalent toutes les tentatives de réformes pédagogiques... ce ne sont que roues sur roues aux dents rouillées, qui broient et laminent les jeunes esprits, au point que peu d'hommes atteignent à la maturité sans avoir perdu leur don de vision ; or il faut pourtant rester adaptable,

si l'on veut éviter le destin du dynosaure. » Cet examen maudit est préparé, puisqu'il est de plus en plus exigé à l'entrée de toutes les carrières ; mais l'école ouvre en outre à ses élèves des salles équipées pour qu'ils y poursuivent les occupations de leur choix ou y abritent leurs collections ; et, de plus, des jardins individuels, qu'ils cultivent. La musique — instrumentale, chorale, orchestrale — est fort en honneur parmi eux ; certains « clubs », spontanément formés, comme le « club antarctique » ont une activité remarquable. La nécessité de réserver du temps pour tout cela s'impose lorsque l'on voit combien de connaissances l'enfant peut assimiler sans fatigue, sous l'empire d'un désir ou d'un besoin urgent, et combien son caractère, sa personnalité bénéficient d'un travail accompli dans ces conditions. Le LATIN devra faire place à des activités plus spontanées et plus créatrices, poursuit l'auteur ; et qu'on ne voie pas là manque de respect à l'égard des classiques — lui-même est professeur de latin — mais il lui paraît impossible de sacrifier autre chose, étant bien entendu que les civilisations, sinon les langues anciennes, continueraient à être étudiées ; « 360 heures de latin par an... telle est la règle dans les écoles préparatoires ; si elles pouvaient être consacrées à un sujet qui satisfasse un désir intérieur profond et spontané, les résultats seraient incalculables ».

Une autre école envoie la relation d'un VOYAGE EN GROUPE, organisé en Italie ; ou l'exposé par les faits du rôle que peut jouer la PRODUCTION DRAMATIQUE dans l'éducation secondaire. L'idée du CAMP DE TRAVAIL est appliquée par une troisième dans un esprit qui n'a rien de celui qui souffle Outre-Rhin ; par groupes de cinq ou six les élèves vont passer une semaine parmi des familles de chômeurs ou d'exilés au pays de Galles, en Angleterre ou ailleurs ; et pour leur santé, comme pour leurs sentiments de responsabilité sociale et d'humanité, c'est là un stimulant incomparable.

Sous le titre : L'EMPLOI DU LOISIR DANS UNE « PUBLIC SCHOOL », L. H. Lockwood relate l'existence de clubs, fondés par l'association volontaire des enfants en vue de quelque activité commune — tels que plus d'un membre éclairé de notre enseignement eût voulu en voir se former à la faveur des « loisirs dirigés » ; mais ces clubs, dans le cas dont il s'occupe, n'avaient qu'une vie réduite jusqu'à un legs providentiel : celui d'une maison entourée d'un jardin ; l'aménagement de cette maison, possession commune, par les enfants eux-mêmes ; sa distribution en salle des beaux-arts, salle de musique, salle d'histoire, siège de la « Debating Society », de la Société Shakespeare, des associations scientifiques, de l'imprimerie, de la bibliothèque, etc., etc., et l'élan pris soudain par ces activités diverses est un joli et suggestif exemple de ce que peut l'initiative de l'enfance et de la jeunesse, lorsqu'on lui fournit les moyens de se déployer.

The New Era, en février, prend comme thème général : L'ÉMANCIPATION DE LA PERSONNALITÉ ET LE PROBLÈME SEXUEL. On y trouve d'intéressantes études sur : « l'Attitude de la jeunesse actuelle à l'égard de la question sexuelle » ; les « Relations conjugales »; les lois relatives à la famille en Autriche ; les rapports sexuels et l'organisation sociale en Suède ; la question sexuelle en U. R. S. S.

En mars, le sujet d'ensemble est : L'EMANCIPATION DE LA PERSONNALITÉ ET LA RELIGION ; et l'éditorial précise que, en Education Nouvelle, tout ce qui assure la suprématie de l'esprit sur la matière mérite le nom de religion ; les représentants de diverses confessions exposent ensuite leurs vues.

Le numéro d'avril est consacré au problème de la CO-ÉDUCATION.

Résolu dans le fait, et en un sens positif par plus d'un pays — les Etats-Unis et l'Italie entre autres — il reste vivement discuté ; sur aucun terrain les esprits « conservateurs » ne s'opposent avec plus de netteté aux novateurs ; lorsque l'habitude d'élever ensemble filles et garçons n'est pas entrée dans les mœurs, elle frappe comme une sorte de révolution morale, ou de dangereuse anarchie.

En outre, la psychanalyse, passant les frontières de la pathologie, a envahi le domaine de l'éducation ; et elle inspire de nouvelles réserves, de nouvelles timidités. Elle ramène, par ses voies insondables, tant de manifestations et d'impulsions innocentes ou dangereuses à la vie sexuelle qu'elle s'associe souvent à une attitude de méfiance générale à l'égard de toute propension à l'assimilation ou au rapprochement des deux sexes — oubliant parfois, contre ses propres principes, que, même si l'on accepte le terrain souvent discutable sur lequel elle se place, escamoter une difficulté n'est pas la résoudre, comme en témoignent une multitude d'exemples parmi les jeunes gens de la formation la plus orthodoxe.

C'est ainsi que l'article de tête de Barbara Low, intitulé : CO-EDUCATION : QUELQUES CONSIDÉRATIONS PSYCHANALYTIQUES, aboutit à des conclusions plutôt négatives, en ce qui touche aux élèves, sinon au personnel enseignant ; sa discussion, il est vrai, reste abstraite et générale ; elle apporte tant d'ap-

plication à exposer les prémisses de la doctrine, à en expliquer la phraséologie, et à en déduire syllogistiquement les conséquences, qu'on perd en la suivant le contact avec l'expérience, et qu'on reste fort loin des faits.

Tout en demeurant dans le domaine de la psycho-physiologie, Laura Hutton, de l'Institut de Psychologie médicale, défend une opinion toute différente dans : Co-Education, Réponse d'un psychologue aux critiques d'un psychologue. Une éducation commune aux filles et aux garçons, dit-elle, offre plus de possibilités pour le bien et pour le mal ; et le mal consiste non pas tant dans la suggestion de rapports illicites que dans l'intensification de l'inquiétude sexuelle, chez certains ; tandis que le bien consiste en l'acquisition graduelle d'une attitude normale et d'une pleine maturité : sens des responsabilités et habitude des ménagements mutuels qui sont nécessaires aux bons rapports entre les sexes, en même temps qu'essentiels à une vie mentale complète et saine. L'auteur proteste contre le pessimisme exagéré de ceux qui anticipent trop volontiers le désastre : « Faites au sexe sa place, dit-elle, et il s'y tiendra. »

Les articles suivants se présentent comme des témoignages ; et à l'exception de ceux du « Headmaster » de Rugby — que son libéralisme et les grâces de son esprit ne sauraient dispenser de représenter la tradition — et de Ella Freeman Sharpe, soucieuse avant tout de maintenir par l'éducation la femme dans son rôle biologique et social spécialisé, tous concluent en faveur de la co-éducation. Quelques points de vue sont à retenir :

Les huit éducateurs signataires du premier de ces articles ont tous enseigné, disent-ils, pendant une durée de cinq à vingt-cinq ans dans des écoles mixtes, et plusieurs d'entre eux dans des établissements spécialisés pour filles ou pour garçons. Ils s'attachent à réfuter, en s'appuyant sur leur expérience, les objections qu'on fait d'habitude à la co-éducation ; en fait, disent-ils, et mise à part la possibilité d' « accidents », tous les problèmes sexuels qui sont supposés tenir le personnel sur les dents existent à un degré plus accusé encore et sous des formes bien plus dangereuses dans les écoles spécialisées. La nécessité de se dominer, contrairement à ce que pensent et disent leurs adversaires, est un élément essentiel de l'atmosphère des écoles nouvelles, les seules ou presque en Angleterre qui appliquent la co-éducation ; les enfants et les jeunes gens y sont parfaitement sensibles ; s'il en était besoin, des arguments d'ordre économique, esthétique et médical s'y ajouteraient. « Notre but est d'aider les enfants à traverser rapidement la période difficile de l'adolescence ; et, en ce sens, les jeunes gens et les jeunes filles qui passent de notre école à l'Université sont nettement plus « mûrs » que ceux qui y arrivent d'écoles spécialisées. Nous trouvons aussi que leur attitude à l'égard de l'autre sexe est essentiellement saine — ni trop romantique, ni pas assez, comme chez ceux qui ont été privés de leurs relations naturelles. »

Paul Roberts, directeur de l'école de Frensham Heights, donne à son article la forme d'un dialogue entre un « enquêteur sceptique » et un « co-éducateur enthousiaste ». Il pose en principe que les gens qui ont mis en pratique la co-éducation sont les seuls qui soient réellement compétents sur le sujet, parce que seuls ils en connaissent les résultats d'ensemble ; or ils s'y montrent favorables « unanimement et sans hésitation ». Lui aussi l'affirme : « Les risques auxquels il faut faire face dans une école mixte ne sont pas plus grands qu'ailleurs ; et j'ai la ferme conviction qu'ils le sont moins. » Quant aux différences d'ordre psychologique qui pourraient être mises en avant en faveur d'une éducation différente pour les filles et pour les garçons, c'est bien à tort qu'elles sont invoquées : « le degré de capacité, la rapidité du développement varient considérablement plus entre individus d'un même sexe qu'entre la moyenne des filles et celle des garçons ».

Du même point de vue, M. B. Curry, « Headmaster », de Dartington Hall, insiste sur la flexibilité qui est actuellement associée à la co-éducation puisque à peu près seules les écoles Nouvelles en acceptent aujourd'hui le principe (du moins en France et en Angleterre). S'il en était autrement, dit-il, et s'il était question d'imposer dans tous ses détails un programme rigoureusement commun aux filles et aux garçons, j'y serais moi-même opposé ; mais c'est à la rigidité et à la contrainte que j'en aurais ; et il poursuit : A Dartington, entrant dans la salle des Beaux-Arts, vous y trouverez plus de filles que de garçons ; et ce sera l'inverse dans l'atelier de ferronnerie. Si cependant notre école n'admettait que les filles, il y a gros à parier que celles qui auraient le goût ou le désir de travailler les métaux n'en auraient pas la possibilité ; vice versa, il y a toujours quelques garçons qui aiment les occupations pour lesquelles les écoles de filles seules sont bien équipées. « Une école mixte, dans la mesure de ses ressources, procure à toutes les aptitudes dites masculines ou féminines le moyen de s'exercer librement. »

W. A. Grace, « Headmaster », de Halesowen Grammar School, pose la question sur

le terrain historique et social : « Je crois que l'école mixte correspondrait naturellement à une société moderne qui accorde aux femmes leur véritable place dans la vie, et estime à sa valeur de justes relations entre les sexes. Nous considérons les écoles distinctes comme dans la nature des choses, parce qu'elles ont été fondées à une époque où l'on ne trouvait guère utile d'éduquer les filles. Les Universités modernes sont presque toutes mixtes ; et c'est en grande partie à un accident historique que nous devons notre système — ou notre chaos — scolaire actuel. » Et l'auteur pose en principe que : la co-éducation, si elle doit produire ses bons effets, doit être continue, des premières aux dernières années de classe; ce sont les enfants qui ont d'abord fréquenté des écoles distinctes, dit-il, qui créent souvent, au début, des difficultés dans les écoles mixtes. Il passe ensuite en revue les divers avantages d'une éducation qui rapproche les deux moitiés de l'espèce humaine au lieu de les éloigner ; pour que cesse jamais à l'avenir le règne de la force, conclut-il, pour que l'individu atteigne à la maturité, dans le sens le plus élevé du terme, il nous faut la coopération des deux sexes ; à aucun stade de l'existence nous ne pouvons nous passer de l'influence civilisatrice de l'un ou de l'autre.

Amérique

C'est aussi recueillir un témoignage que regarder les revues pédagogiques américaines (Etats-Unis), après avoir suivi cette enquête; la question n'y est pas soulevée ; le mot s'y rencontre à peine ; mais dans toutes les photographies, toutes les illustrations, filles et garçons sont rapprochés au jeu et au travail, courbés sur les mêmes occupations, coopérant aux mêmes tâches ; ouvrez le *Journal of the National Education Association* à une page qui concerne l'enseignement secondaire : une double vignette attire l'attention — double image, studieuse et juvénile, d'un adolescent et d'une adolescente. La co-éducation est chez elle aux Etats-Unis ; et sans doute les censeurs d'Outre-Atlantique ont parfois dénoncé des fautes graves dans la vie scolaire ou dans la formation morale de la jeunesse ; mais personne ne songe sérieusement à revenir sur cet état de choses, et à rétablir le règne exclusif des écoles distinctes (il en existe de très prospères, parmi les fondations privées). Signalons en passant que l'exemple est de poids — tant à cause de la masse de la population qu'à cause de sa nature composite, toutes les races et toutes les nations d'Europe y étant représentées.

Les numéros récents du Journal of the NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION mettent au premier plan une *réforme générale de l'éducation secondaire :* c'est le plus pressant des problèmes qui se posent dans l'enseignement en Amérique actuellement, déclare en préambule la rédaction, avant d'imprimer un résumé, et des extraits étendus, du rapport présenté par le comité de Directeurs d'écoles secondaires chargé d'examiner la question — « rapport qui a de grandes chances de devenir historique, tant par l'importance fondamentale des problèmes discutés que par les rares qualités dont il témoigne ».

Deux convictions ont présidé à son établissement ; celles de la nécessité pour la démocratie américaine d'avoir à l'avenir des écoles plus efficaces, et de l'avantage d'un programme qui les mette plus étroitement en contact avec la vie moderne. Une série de vœux ont été rédigés, et la plupart trouveraient une utile application ailleurs qu'en Amérique :

Que l'école comme le public acceptent une conception sociale et civique de l'éducation ;

Que les écoles secondaires se donnent délibérément pour but le développement d'attitudes morales désirables, aussi bien que l'instruction proprement dite ;

Qu'elles adoptent et mettent en vigueur un programme pratique d'orientation et de préparation professionnelles ;

Que chaque enfant reçoive l'éducation qui lui convient, grâce à des sujets d'études différenciés selon les besoins et les capacités de chacun.

Trois questions préalables sont posées : un projet d'éducation secondaire universel, soutenu par les finances publiques est-il désirable et réalisable dans l'état social actuel ? Est-il possible de le rendre efficace ? Pouvons-nous financer un tel projet ? Et elles sont résolues par l'affirmative avec une audace, un optimisme et une foi propres à faire l'envie du vieux monde.

La tâche ainsi conçue est définie en ces termes :

1° Reconnaître l'obligation de permettre à tout garçon et à toute fille l'accès des études secondaires, et leur procurer la direction et l'instruction qui les rendra tous capables d'en profiter ; 2° réadmettre les jeunes gens et les adultes qui ont quitté l'école avant d'être prêts à prendre leur place dans le monde économique (l'école secondaire a un rôle important à jouer dans l'éducation des adultes) ; 3° incorporer à ce qu'elle offre déjà autant de formes d'activité et de branches d'étude qu'il en faut pour satisfaire tous les intérêts légitimes et les aptitudes diverses des élèves.

Suit l'examen de divers moyens d'exécu-

tion, au cours duquel on peut relever cette déclaration caractéristique : « L'éducation secondaire ne doit plus être regardée comme destinée à former des chefs ; elle doit s'efforcer de servir les aspirations et les besoins de toutes les individualités. » Ce n'est donc point la question de la sélection qui se pose aux Etats-Unis, mais celle d'un enseignement assez individualisé, souple et compréhensif pour convenir à tous les types d'esprit — enseignement qui engloberait, semble-t-il, ce qui chez nous s'appelle cours post-scolaires, complémentaires ou techniques, en leur donnant une valeur de culture nouvelle, dans un ensemble harmonieux. Ainsi, au reproche longtemps adressé par les vieilles civilisations, avarement penchées sur leurs trésors, à leur dernier et aventureux rejeton : ne pas se préoccuper assez de dégager les élites, celui-ci répondrait en tentant un nouvel et gigantesque effort pour élever les masses.

Une longue discussion oppose les partisans d'un programme commun à ceux d'un programme différencié ; et le comité finalement se prononce à l'unanimité en faveur de la seconde alternative — donnant ainsi un démenti de plus à ceux qui ne voient aux Etats-Unis qu'uniformité et standardisation — avec des considérants d'ordre psychologique, social, humain, qu'il serait trop long de reproduire.

Le rapport s'achève par un appel à la collaboration de tous les maîtres pour l'élaboration définitive et l'application du plan éducatif le plus vaste qui ait probablement jamais été conçu.

En fait les numéros suivants du Journal sont remplis d'exposés ou de discussions qui portent sur divers aspects du programme ébauché, en particulier sur la FORMATION SOCIALE ET CIVIQUE par l'école. Déjà le Numéro de janvier était consacré au *Mouvement coopératif aux Etats-Unis et à l'étranger*, à ses conséquences sociales, à ses répercussions morales et au rôle des éducateurs dans son développement ; l'enseignement des institutions contemporaines et des doctrines qui s'affrontent, aujourd'hui fait l'objet d'enquêtes et d'études qui sont amorcées en mars, et poursuivies jusqu'en juin.

L'argumentation de W. E. Myers dans « L'ENSEIGNEMENT DES SUJETS CONTROVERSÉS » (*The Teaching of Controversial subjects*, March 37) est particulièrement vigoureuse et frappante. Les « Sciences Sociales », dit-il — et c'est ainsi qu'on désigne outre-Atlantique, entre plusieurs enseignements connexes, celui de l'histoire — perdent leur vitalité et leur valeur éducative si l'on est obligé de les interpréter toujours à la lumière des idées reçues et des conventions établies. D'ailleurs les théories et préjugés politiques envahissent l'école de l'extérieur de toutes façons : « tout élève sait qu'il y a des Républicains et des Démocrates, des libéraux, des conservateurs et des radicaux, des partisans du protectionnisme et du libre échange ; il sait même qu'il existe une chose qui s'appelle communisme » ; la seule question qui se pose est de savoir s'il sera abandonné aux impressions fragmentaires et aux parti-pris des conversations autour de lui, du radio ou de la presse, ou si on lui apprendra en classe à envisager divers points de vue, à étudier les questions qui se posent et le sens exact des mots en « ismes » ; ou du moins à faire effort pour comprendre, et appliquer aux idées et aux faits une méthode scientifique »... Sans doute, l'objectivité absolue n'est pas possible : « même ainsi, nous n'obtiendrons pas cent pour cent d'impartialité, mais nos futurs citoyens s'en approcheront peut-être davantage que par nul autre moyen. » Et l'auteur conclut : « la démocratie sera mieux défendue si nos jeunes gens sont avertis des faits relatifs à tous les grands problèmes de la vie publique. Le citoyen qui veut lutter contre le communisme ou le fascisme le fera mieux s'il sait ce qu'ils sont que s'il en parle sans les connaître... la démocratie repose sur la conviction, trop souvent superficielle que, dans le libre échange des idées, c'est la vérité qui triomphera ; ses défenseurs ne doivent pas perdre foi dans leur cri de ralliement : vous connaîtrez la vérité, et la vérité vous libérera. »

J. W. Studebaker, dans LES PROBLÈMES BRÛLANTS ET L'EDUCATION (*Crucial Issues in Education*, April) est plus explicite encore : « le premier des « problèmes brûlants » en éducation est né d'un grand conflit, qui atteint rapidement à l'état de crise dans tous les pays du monde, entre deux principes d'organisation — dictature et démocratie — tyrannie et tolérance ; aucune institution qui compte n'y peut fermer les yeux ; la question à laquelle nous devons faire face est : que l'éducation peut-elle faire de plus pour renforcer la démocratie américaine ? » Avec la même intrépidité d'autres problèmes sont évoqués, et proposés aux éducateurs : ceux du travail, du chômage, des loisirs forcés, du niveau de vie à maintenir pour tous, de la paix et de l'entente internationale, des relations avec les états latins de l'Amérique du Sud, etc., etc. ; et l'auteur conclut : 1° nos écoles et collèges devraient se rapprocher plus clairement des sociétés démocratiques par leur organisation générale et leur fonctionnement ; 2° le strict devoir des écoles dans une démocratie est de procurer à la jeunesse et aux adultes le plus d'occasions possibles pour l'étude et la dis-

cussion des questions sociales, économiques et politiques qu'ont à résoudre les citoyens d'un pays libre.

Plus loin sont rassemblés, à titre de spécimens et d'exemples, des extraits de la presse quotidienne que les élèves en « sciences sociales » auraient intérêt à recueillir et classer en vue de débats organisés entre eux.

Au point de vue de la libre expression de soi-même les éducateurs Américains ont leurs difficultés, à cause du caractère local et souvent autoritaire de leur administration ; il est un engagement de fidélité à la constitution existante, exigé par certains « Etats » de tous les professeurs qui a fait récemment beaucoup de bruit. Mais le « climat » qui permet à leur Association nationale de poser les questions ainsi que nous venons de le voir permet de tout attendre de l'avenir.

PROGRESSIVE EDUCATION, l'organe de l'Education Nouvelle aux Etats-Unis, publie sur ce même sujet (la formation sociale à l'école) en février, un article qui est un retentissant manifeste, « THE CHALLENGE OF DEMOCRACY TO EDUCATION » du philosophe John Dewey, le théoricien et l'apôtre du mouvement : article tout pénétré par le sentiment des évolutions inévitables et de la nécessité d'apprendre à « penser le changement », à s'y préparer, à s'y adapter pour pouvoir le diriger ; la grande et principale tâche de l'éducation, dit-il, est d'en rendre capable l'enfant, qui sera le citoyen de demain. « Aucune forme de vie ne peut demeurer stationnaire ; il faut avancer ou reculer ; et la route sur laquelle on recule conduit à la mort... ; le fait que la démocratie, pour vivre, doit se transformer, et aller de l'avant constitue le problème vital dont elle demande la solution à l'éducation... L'école ne peut se tenir pour satisfaite de ce qu'elle a accompli ; il lui faut être prête à entreprendre une réorganisation des études, des méthodes, de l'administration, y compris cette organisation plus générale qui concerne les relations des élèves avec leurs maîtres et avec la communauté tout entière. L'enseignement doit être axé sur l'action, et sur les connaissances, les habitudes, les attitudes nécessaires à l'action, non sur l'acquisition d'un savoir abstrait. »

En avril, H. Gordon Hullfish, insistant une fois de plus sur la nécessité de rapprocher l'éducation de la réalité et de la vie, dans L'ÉCOLE SECONDAIRE ET LA GRANDE BARRIÈRE (*The secondary School and the Great Barriers*) revient sur la même question : la théorie selon laquelle tous les sujets sur lesquels l'opinion se divise devraient être bannis de l'école n'est pas tenable, déclare-t-il ; et il cite l'opinion d'un des professeurs de Columbia University : « Cette politique, poussée à sa conclusion logique réduirait l'enseignement aux mathématiques, aux langues mortes et à l'archéologie. » Au contraire, « nous soutenons que l'école doit progressivement rendre l'enfant capable de poursuivre intelligemment les fins sociales qu'il désire ».

Des réalisations accomplies par l'Education Nouvelle, dont on trouve presque à chaque page l'image ou la description dans *Progressive Education*, retenons deux aspects seulement : le croquis si pittoresque et vivant tracé par un professeur de l'école Lincoln, Henry C. Fenne, sous le titre inattendu de : ET QUE PENSER DES VISITEURS ? Et, à propos de ce sujet de toute importance, auquel la revue consacre le numéro de mai presque en entier : la formation des maîtres, l'initiative originale qu'expose Frances Jones Farnsworth dans son article : LE FOYER, EN TANT QUE LABORATOIRE POUR L'ÉTUDE DE L'ENFANT.

Comment régler le droit de visite exercé par quiconque en fait la demande dans la plupart des écoles expérimentales aux Etats-Unis ? demande le premier — de façon à ce que l'enquêteur, souvent pressé et incompétent, n'emporte pas trop de notions fausses après une vue rapide et fragmentaire, alors que l'œuvre entreprise est de longue haleine, complexe, diverse, et ne prend un sens que pour qui, l'étudiant longuement, la juge d'ensemble ? La valeur de ces pages concrètes, animées et souvent pleines d'humour, autant que dans le jeu serré des objections et des réponses, réside dans la multiplicité des aperçus incidemment donnés — sur la collaboration des professeurs d'une même classe (qu'ils enseignent les lettres, les sciences, la musique ou la menuiserie) ; sur les rapports familiers et heureux des enfants avec eux ; sur le caractère actuel des sujets qui sont proposés à leur choix ; sur la variété et la souplesse de programmes qui, dessinés d'avance dans leurs grandes lignes, sont arrêtés dans leur détail de semaine en semaine, par une entente des maîtres et des élèves ; en passant, l'auteur indique que l'école Lincoln, avec 29 autres, et pour une période de 8 ans a obtenu d'un grand nombre de collèges d'enseignement supérieur l'acceptation de leurs meilleurs élèves sans examen, sur la recommandation de l'école ; il est encore trop tôt pour juger de la réussite de cet essai, ajoute-t-il ; mais jusqu'ici les jeunes gens admis de cette façon ne semblent pas rencontrer plus de difficultés dans leurs études universitaires que ceux qui

ont dû se conformer aux exigences des programmes et des épreuves traditionnels.

Frances Jones Farnsworth décrit ce qu'elle appelle : la PARTICIPATION FAMILIALE, telle qu'elle est pratiquée au bénéfice des étudiantes de Vassar College qui se destinent à l'enseignement. Pendant deux heures par semaine, ces jeunes filles assument la charge d'enfants à domicile, entrant en relation avec leurs parents, entreprenant une enquête sur leurs antécédents, leur milieu, leur caractère, rendant compte de leurs dispositions et de leurs progrès, discutant entre elles et avec leurs professeurs les observations qu'elles ont eu l'occasion de faire, les méthodes employées et les résultats atteints.

Plus intéressante encore que ceux-ci, pour un lecteur français est la révélation indirecte de deux traits caractéristiques dans la société américaine : les rapports confiants et cordiaux entre parents et éducateurs qui rendent de telles expériences possibles et fructueuses ; et l'admission tacite, par les familles, du fait que l'éducation de leurs enfants, à bien des égards, les dépasse.

M. L. CAZAMIAU.

Bibliographie

Art Education To Day. — Publication annuelle de *Teachers' College*, Columbia University, qui mérite d'être signalée pour l'intérêt de ses articles, à la fois spécialisés et largement humains, pour sa belle présentation et ses suggestives images : reproductions de dessins, peintures, modelages, travaux d'art d'enfants et aussi d'élèves adultes, fréquentant les cours ouverts pour les chômeurs.

Nouvelles Diverses

Collège de France

Nous avons le plaisir de faire savoir à nos lecteurs que le Dr Henri Wallon, titulaire de la chaire nouvelle de « Psychologie et éducation de l'Enfance » au Collège de France, commencera son cours le 2 décembre, et le continuera tous les jeudis, à 15 h. 30, salle 3 du Collège de France.

D'autre part, les Conférences et Travaux pratiques sous la direction du Dr Wallon (professeur) et avec la collaboration des Drs Ombredane et Jeudon et de Mme Gratiot, auront lieu à partir du 4 novembre, tous les jeudis, de 9 h. 30 à 11 heures, au Laboratoire de Psychologie de l'Enfant, 83, Boulevard Jean Jaurès, à Boulogne-sur-Seine.

L'objet du cours du Professeur H. Wallon est :

« LA NAISSANCE DE L'IDÉE CHEZ L'ENFANT ».

Le Laboratoire et son activité de rentrée

(Extrait de La Chronique d'Angleur)

S'il est parmi les activités du Laboratoire un certain nombre de travaux qui ont un caractère de nécessité et d'inéluctabilité, ce sont bien ceux qui se présentent au début de l'année scolaire.

A ce moment, en effet, la réussite ou la non réussite de l'adaptation de l'enfant à la vie se joue dans un de ses atouts les plus importants.

Les impressions de ces premiers contacts avec « l'école des grands » restent parfois indélébiles et très peu d'autobiographies ne contiennent pas un récit de ces premiers jours de classe, des événements et surtout des empreintes de cette première année d'études.

Il y arrive non point tout à fait comme on l'a trop souvent admis autrefois, telle une cire molle et vierge de toute impression, de toute histoire. Il y arrive, au contraire, avec un passé déjà lointain et qui est écrit par l'hérédité dans toutes les fibres de son petit être.

Il y arrive avec une petite histoire qui lui est bien personnelle et qui, parfois, est déjà riche de puissance et souvent aussi de conséquences heureuses ou malheureuses. Il s'est trouvé être un bébé bien ou mal portant ; l'apprentissage de la marche, de la parole s'est fait avec aisance ou avec de grosses difficultés ; il a laissé dans ses fibres musculaires et nerveuses, dans ses cellules, la

mémoire d'expériences désirées et fructueuses, ou celle d'une contrainte, de maints échecs, d'hésitations multiples, de craintes constantes. Il a été l'objet de soins attentifs et intelligemment distribués, ou bien plus ou moins abandonné à lui-même, ou bien privé du matériel indispensable à ses petites expériences, ou bien encore obsédé de soins trop largement et surtout trop servilement distribués. Il a eu l'occasion de voir un vrai lieu naturel, simple, mais varié, dont il a pu saisir les éléments essentiels, ou bien il a vécu dans un taudis obscur dont l'indigence et la monotonie ont entraîné chez lui une paresse de pensée, ou bien, au contraire, le milieu dans lequel il a été plongé était d'une complexité, d'une mobilité et d'une variété telles que son esprit n'y a saisi que des éléments disparates entre lesquels nulle liaison, nul rapport n'est possible.

Peut-être croit-il que le monde est uni et aimable parce qu'il a vécu dans une famille unie où la bonne entente et la concorde sont une base ferme à cette confiance. Peut-être, au contraire — sans bien se représenter pourquoi — a-t-il déjà senti que des haines divisent les hommes et a-t-il déjà éprouvé la crainte et la terreur comme témoin de scènes violentes ou hideuses.

A-t-il dû se plier à une discipline normale et régulière ou, au contraire, est-ce lui qui tient tout le monde sous sa coupe ? A-t-il déjà réagi à des déceptions par des scènes de colère, son entourage a-t-il été subjugué par ce procédé, a-t-il cédé devant sa crise de colère ou est-il demeuré indifférent ?

Autant de circonstances et bien d'autres qui l'ont impressionné, ont laissé chez lui une empreinte qui peut avoir été décisive.

Le voici au seuil de l'école primaire, plein du désir d'apprendre, de se hisser au niveau des grands ou bien, au contraire, indifférent ou hostile, le voici s'avançant vers l'école primaire comme vers une terre promise, ou, au contraire — et ce qui est plus rare — vers le lieu qui représente pour lui la fin de toute une période de jouissances — l'école, souvent annoncée comme la punition immanente à toute faute grave.

D'autre part, voici l'école. Elle s'est faite aujourd'hui aussi accueillante que possible. Elle a essayé de s'organiser pour répondre le mieux aux besoins de cet enfant, de créer une ambiance et une atmosphère aussi féconde que possible pour son développement. Elle a innové des méthodes plus naturelles qui doivent permettre à ce petit l'acquisition de la science sans difficultés insurmontables.

Mais cependant, elle reste et doit rester un lieu de travail, de discipline ; elle est assurément une réunion de caractères divers, de mentalités diversifiées, de hiérarchie inévitable. Le travail peut paraître trop aisé aux uns, inadéquat aux autres, trop difficile aux derniers. La discipline peut être naturelle pour les uns, rigoureuse pour les autres.

Cependant, nous l'avons dit, de ce premier ajustement, de cette première adaptation, va dépendre pendant longtemps le succès de l'enfant. Non pas un succès puéril et momentané fait d'une bonne réponse donnée à un calcul ou d'une phrase plus ou moins bien déchiffrée, mais un succès dont l'importance est vitale et prépondérante.

La confiance ou la crainte, le refoulement ou l'aisance, l'assurance ou la timidité exagérée peuvent naître de ces premiers jours.

Comment éviter des désastres, comment faciliter les réussites ?

Les mesures prises par l'école s'adressent malgré tout encore à tous pris dans l'ensemble. Il lui reste à se faire plus souple, pour répondre aux besoins de chacun pris à part, chacun pris en soi.

C'est la tâche du Laboratoire de l'y aider. Pour cela, il doit s'efforcer de connaître le plus rapidement possible les enfants confiés à nos écoles.

Il doit les connaître dans leurs possibilités physiologiques, c'est au médecin qu'il demande ces renseignements. Il doit les connaître dans leurs possibilités intellectuelles. C'est pourquoi il fait chaque année, à l'entrée des enfants à l'école, leur examen psychologique. Il doit les connaître aussi dans leur passé et leurs dispositions de caractère ; c'est pourquoi il invite les parents à venir lui fournir des renseignements précieux sur ce qu'ils savent et pensent de leur enfant, c'est pourquoi aussi il les observe dans maintes de leurs réactions spontanées.

Ces premières données ne sont pas tout l'enfant sans doute. Elles sont toujours sujettes à revision. Toutefois, on est surpris de la façon dont l'enfant se livre à cet âge avec facilité à qui veut se donner la peine de l'étudier avec affection.

Il reste alors à adapter l'œuvre des classes à ces révélations. Cela est une deuxième tâche pour laquelle le Laboratoire collabore cette fois avec les maîtres, c'est l'organisation des classes, c'est le choix des méthodes, c'est même le choix des sujets. Nous en avons maintes fois entretenu les parents.

A. JADOULLE.

La Réforme Scolaire à l'Ordre du Jour : Tchécoslovaquie

par Emil. Francke

Ministre de l'Instruction Publique et de la Culture Nationale

(Extrait de l'Information Pédagogique)

En poursuivant la reconstruction idéologique de l'enseignement public tchécoslovaque, qui se fait d'après un plan établi d'avance, l'administration scolaire a mis, au cours des dernières années, en fonctionnement de nouveaux programmes pour les écoles primaires, 1er degré en 1933, 2e degré en 1932, pour les écoles secondaires en 1933 en outre pour les écoles professionnelles.

Tous ces programmes d'enseignement ont pour base les principes démocratiques de la Charte constitutionnelle tchécoslovaque et s'inspirent de nouvelles tendances pédagogiques et psychologiques. Ils ont pour but la création d'une école « active et collective », où l'activité des élèves se ferait valoir dans tout travail scolaire prévu par les programmes, aussi bien que dans l'organisation spontanée, parmi les élèves du régime d'autonomie et dans toutes les entreprises de ce dernier.

L'administration scolaire, les inspecteurs, instituteurs et professeurs s'appliquent maintenant à mettre en pratique ces nouveaux programme, dans chaque matière, aussi bien que dans l'ensemble, pour que toute école en profite et atteigne un bon niveau d'enseignement. On publie de nouveaux manuels pour élèves et maîtres, on renouvelle le matériel scolaire ; on organise des journées de travail » avec un programme théorique à la fois et pratique, des cours spéciaux, etc.

L'évolution incessante et le perfectionnement de la pratique scolaire font surgir des écoles d'essais primaires et secondaires. Il y a tendance actuellement à créer une école d'essais primaire par arrondissement.

Il existe une commission de standardisation qui soumet à un examen tout matériel scolaire et approuve les types qui répondent le mieux aux besoin de l'école. On introduit dans les écoles, de plus en plus, les inventions techniques modernes : téléphone d'exercice, la T. S. F., projections lumineuses, film étroit de 16 mm. Les écoles plus importantes se procurent des appareils de T. S. F. centraux avec gramophone et microphone et installent la T S. F. dans toutes les classes, ce qui rend de grands services à l'administration, aux réunions des Associations des parents d'élèves, aux exercices de la défense civile antiaérienne, etc.

Un nouvel élément de l'éducation scolaire introduit dans les écoles tchécoslovaques au cours des dernières années, c'est l'éducation à la défense nationale de la jeunesse de 6 à 17 ans. Fidèle aux principes fondamentaux de la démocratie d'après la formule du président-libérateur Th. G. Masaryk et du président de la République actuel, Edouard Benès, et à l'idéal traditionnel de la paix universelle, la République Tchécoslovaque considère cette éducation à la défense nationale comme partie intégrante de l'instruction civique. Former des défenseurs convaincus et énergiques de l'indépendance nationale et des libertés civiques démocratiques, tel est le but à atteindre.

Avec un intérêt tout particulier, on s'occupe actuellement de résoudre le problème de la réorganisation de la formation des instituteurs primaires. Jusqu'à présent, cette formation se faisait, soit dans les écoles normales primaires (4 années d'études), où l'on a accès après les études primaires supérieures ou les études secondaires du premier cycle, soit dans les « Académies pédagogiques » (1 année d'études), qui reçoivent les élèves ayant terminé leurs études secondaires (2 cycles). On envisage, pour l'avenir, une formation uniforme des instituteurs dans les universités.

Une autre tâche de haute importance à accomplir maintenant, c'est le développement du réseau des écoles primaires supérieures, prévu par la loi de 1935, portant sur création d'écoles primaires supérieures de district. Les enfants ayant l'âge scolaire et habitant autour de l'école primaire supérieure dans un cercle au rayon de 5 kilomètres, auront l'obligation légale de la fréquenter. Par ce moyen, on assurera à la population, une instruction primaire approfondie et le niveau de culture dans tout l'Etat s'en trouvera relevé.

On prépare encore des programmes-standard pour toutes les écoles d'enfants arriérés : inintelligents, aveugles, sours-muets, infirmes, débauchés, etc.

Les écoles maternelles suivent le mouvement en adoptant un plan uniforme d'édu-

cation et un ameublement plus approprié à leurs besoins.

Toutes ces innovations dans l'enseignement sont introduites dans les écoles de langue tchécoslovaque aussi bien que dans les écoles des minorités nationales habitant la Tchécoslovaquie, en pleine conformité avec les prescriptions démocratiques de la Charte constitutionnelle.

Les efforts bibliopédagogiques tchèques

Dans ces dernières années, on a vu s'accuser de plus en plus dans les bibliothèques publiques tchèques de nouvelles tendances systématiques visant à l'éducation des lecteurs. Précédemment cette branche fort importante de l'activité des bibliothèques avait été en somme négligée ou tout au moins on n'y avait pas apporté d'attention méthodique.

L'un des premiers à entrer en lice fut le Dr *Josef Poch*, bibliothécaire de Beroun, et auteur d'un excellent opuscule de propagande, dont le but était d'attirer dans les bibliothèques de nombreux lecteurs. Plus tard, on fit l'intéressante tentative de se procurer un moyen efficace d'éducation. C'est en 1927 que *Jaroslav Frey* commença à publier à la bibliothèque municipale de Hodonin pour les lecteurs de cette dernière, un journal mensuel, la « Knihovna » (Bibliothèque), qui leur était distribué gratuitement. Cette tentative réussit pleinement et fut, en conséquence, répétée dans d'autres bibliothèques, de sorte qu'il paraît aujourd'hui trois journaux de ce genre parfaitement dirigés pour les lecteurs, à savoir à Trebic, à Jaroměr et à Moravskà Ostrava-Privoz. Parmi eux se distingue le journal mensuel de Trebic, le « Ctenár » (Lecteur), magnifiquement édité par le bibliothécaire *François Krestan*. Comme nouveau pas important en vue de l'éducation des lecteurs, il faut mentionner la mise en usage, dans la bibliothèque moins importante de Polná, du libre choix des livres (les lecteurs peuvent choisir eux-mêmes les livres qu'il leur plaît de lire sur les rayons). C'est à *Gustav Vítek*, ouvrier admirable et plein de dévouement au service des bibliothèques, que l'on doit d'avoir fait ainsi œuvre de pionnier.

Mais toute cette activité manquait de plan général préconçu. Aussi faut-il voir le début d'une ère nouvelle dans la publication du livre de Jaroslav Frey intitulé « *Introduction à l'éducation des lecteurs* », dans lequel l'auteur jette les bases théoriques et pratiques de la façon d'exercer sur les lecteurs une influence systématique et efficace dans un sens éducatif. Dans sa partie théorique, il désigne à la bibliopédagogie les trois buts principaux suivants : formation du jugement, éducation morale et éducation esthétique. Dans sa partie pratique, il a réunit les résultats de ses expériences faites pendant plusieurs années de pratique notamment à la bibliothèque centrale de Prague et il recommande toute une série de méthodes et de moyens bibliopédagogiques ayant fait leurs preuves. Il faut citer comme particulièrement intéressantes ses cartes littéraires (où sont marqués les divers auteurs en tant que l'on trouve décrits dans leurs ouvrages certaines régions, certains lieux ou villes), outre d'autres moyens auxiliaires, comme le Catalogue systématique des belles lettres, le journal imprimé pour les lecteurs, le cas échéant le Journal affiché, écrit à la machine, les cercles des lecteurs, les listes des livres, dans lesquelles sont collées les couvertures d'ouvrages (notamment instructifs), etc. En même temps qu'était publié le livre en question, on créait à la Bibliothèque centrale de Prague une Section d'études, dirigée par J. Frey et dont les attributions peuvent être ainsi résumées : activité de propagande (bibliopédagogie), formation des employés de la Bibliothèque centrale au moyen de cours hebdomadaires réguliers et rédaction du journal (il sera publié probablement à partir du 1er septembre 1937 le journal « Knihy a ctenári » — Livres et lecteurs — et cela deux fois par mois sur 16 pages).

Livres

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Leoni Kaseff, assistant technique à l'Université de Rio de Janeiro, président de l'Académie des sciences de l'Education, **Introduction à la Philosophie de l'Education** (en portugais) — (Rio de Janeiro, Bibliothèque des Sciences de l'Education, 1936, vol. 13,5 × 19 de 253 p.).

L'auteur est un de ces hommes rares tout entiers voués à la tâche qu'ils ont embrassée et qui doit conduire l'humanité sur la voie de destins meilleurs. Chercheur infatigable, sa manière de faire ne va pas sans une certaine préciosité, une douceur qui doit finalement vaincre tous les obstacles. Comme rédacteur en chef de la revue de l'Université, comme professeur à l'Ecole normale de Niteroi — où il travailla en 1928 à l'uniformisation de l'enseignement normal, — comme auteur, en 1931, de « L'Education des Super-Normaux » (dont *Pour l'Ere nouvelle* a parlé en son temps : N° 85, févr. 1933, p. 51), partout il a eu pour fin constante le progrès de l'enfance, faisant le pont entre les méthodes très précises de la science et les plus hauts idéals de la philosophie et de la religion ; celle-ci prise en soi et dans sa source, sans attention portée à ses déformations historiques ou actuelles.

Une introduction à la philosophie de l'éducation ne peut être que très sommaire. Une vue à vol d'oiseau. On survole des terres immenses : le problème de la liberté (il y a là une très belle page sur « la discipline intérieure et l'autonomie spirituelle) ; l'acte de connaître, comme processus de libération spirituelle ; les droits de l'individu et le devoir de la société. Puis : concept de l'éducation antique et médiévale ; sens de l'éducation dans les temps modernes ; conception éclectique de l'éducation contemporaine ; l'esprit du christianisme dans la nouvelle éducation. — Enfin, une série de chapitres montre l'éducation en tant que solution du problème de la liberté : psychologie de notre époque de transition ; l'éducation comme cause et effet des transformations sociales ; la pédagogie de la solidarité et du pacifisme ; déclaration des droits de l'enfant ; éducation pour une ère de liberté. Car l'auteur croit fermement (p. 161) à l'avènement prochain d'une ère de l'esprit, dont les excès mêmes du matérialisme — aboutissant au néant — sont les prodromes. Transmettre la culture, perfectionner l'individu dans son adaptation à une ambiance sociale purifiée, travailler à reconstruire et à réformer la société par un effort préventif des abus constatés, telle est la triple tâche de l'école. L'auteur voudrait voir partout des Ecoles : internationales (comme celle de Genève ou comme l'Ecole d'Humanité de Paul Geheel) sous le patronage de la Société des Nations (p. 195). M. Leoni Kaseff aime l'enfance d'un amour sage et rationnel. Il cite Montaigne en épigraphe et, à Descartes, il emprunte (p. 211) le passage où celui-ci affirme sa foi en l'efficience d'un dressage parfait « de notre raison dès le point de notre naissance ».

Raison pure, religion, liberté. Comme on est loin de tout cela dans notre Europe suragitée ! Rio, ses forêts vierges, le livre de M. Kaseff : tout cela ensemble évoque un paradis perdu, une nostalgie... Est-ce vraiment un monde présent, outre-Atlantique ? Présent, mais écho d'un passé près de s'évanouir ? Ou bien : présent riche d'un avenir non encore éclos ? L'auteur, lui, n'hésite pas ; il travaille « pour l'ère nouvelle ». Il sait qu'elle viendra. Il en est certain.

Ad. F.

Mario Casotti, **Scuola attiva**. — Raffaello Lambruschini, **Della Educazione**. — G. Capponi, **Frammento sull' educazione**.. — S. Giovanni Bosco, **Il metodo preventivo** — ces trois derniers avec : introduzione e note di Mario Casotti. (Societa editrice « La Scuola » — Brescia — 1936 et 1937 — 4 vol. 13,5 × 20 de 296, 276, 148 et 280 pages ; prix lires 9. —, 6. —, 5. — et 7. —).

M. Mario Casotti est professeur à l'Université catholique de Milan, grand ami de l'Education nouvelle, organisateur d'une petite Ecole nouvelle tout au nord de l'Italie, école qu'il a finement décrite en une série d'articles parus dans la revue de Brescia *La Scuola italiana moderna*. Ces quelques indications suffisent à faire deviner l'orientation de l'homme dans le choix qu'il a fait des fragments de Lambruschini, de Capponi et de Don Bosco qui font l'objet des trois derniers ouvrages mentionnés. Quant au premier « Scuola attiva », il sert en quelque sorte d'introduction aux trois autres. Comme on le devine, l'auteur italien reprend et

critique — dans les deux sens du terme — un grand nombre d'assertions contenues dans « L'Ecole active » et « Le Progrès spirituel » du sous-signé. Une discussion nous entraînerait trop loin. Je tiens à souligner toutefois la parfaite courtoisie de ces critiques. C'est tout plaisir d'avoir affaire à un homme dont la finesse de sentiments apparaît dans chacune de ses phrases. Exprimons le regret qu'une confusion semble exister entre l'exposé des trente points de l'Ecole nouvelle (un ensemble de faits passés et présents réunis en faisceau une première fois en 1912, une seconde fois en 1924 — M. Cassotti semble ignorer cette version plus complète et attribue à M. Lorenzo Luzuriaga les quelques emprunts que celui-ci en a fait) et le programme de l'Ecole active, concernant le présent et l'avenir : orientation des efforts de l'école, chaque école progressant en fait dans la mesure où les circonstances et les capacités des adultes et des enfants le lui permettent.

M. Mario Casotti oppose à l'activisme naturaliste l'activisme chrétien dont saint Thomas d'Aquin a posé les fondements. Il reconnaîtra que, dans la moyenne, les écoles traditionnalistes se sont éloignées de l'intuition profonde des choses divines et humaines. Que l'activisme chrétien remonte à sa source, le Christ, et redescende alors jusqu'à la pratique de l'Ecole active, il me semble que nul — sauf s'il s'oppose à toute « religion » quelle qu'elle soit — ne peut autrement que s'en féliciter.

Ad. F.

Institut für Sozialforschung, **Autoritat und Familie** (Paris, Alcan, 1936, vol. 15 × 24 de 947 p., fr. s. 11.—).

Il s'agit d'une étude collective. Les auteurs l'on dédiée à M. Félix Weil. L'introduction est signé Max Horkheimer, New-York, mais l'Institut de Recherches sociales a son siège à Genève. Et l'ouvrage est en langue allemande. La clef de l'énigme est facile à évoquer quand on se souvient que l'auteur de l'introduction avait présenté en 1931, à l'Université de Francfort-sur-le-Mein, un projet d'Institut tout pareil...

Jetons tout d'abord un coup d'œil sur la table des matières. Voici d'abord, en 228 pages, des vues théoriques de Max Horkheimer, Erich Fromm et Herbert Marcuse. La seconde partie donne le résultat d'enquêtes (ouvriers et employés, morale sexuelle, autorité et famille, enquêtes auprès de spécialistes, de jeunes gens et de chômeurs). Suivent seize mémoires originaux ,ou brèves esquisses résumant des mémoires plus étendus. Ces compte-rendus d'ouvrages sur la question occupent les pages 735 à 857. Mais ce n'est pas tout : il y a, pp. 861 à 898, des résumés français fort substantiels ; puis des résumés en anglais, un index des matières et un index des noms cités (pp. 941 à 947).

La place me manque pour analyser ne fût-ce que quelques-unes des études présentées. J'ai lu plus attentivement que d'autres celles de Paul Honigsheim qui a parlé, sauf erreur, à des meetings à Chevreuse. Il présente ici un chapitre sur les cas d'adolescents asociaux ou insociables (ce qui n'est pas la famille dans l'histoire littéraire de la Fran- même chose), et un autre sur l'autorité et la ce. Hans Mayer recherche ce que pensent du sujet les anarchistes. Avouons toutefois que l'étude qui nous touche de plus près est celle de M. Richard Meili, Professeur à l'Institut universitaire des Sciences de l'Education de Genève : « Le problème de l'autorité dans la littérature pédagogique la plus récente ».

L'ouvrage tout entier se situe très « à gauche » — comme on peut s'y attendre — et sonde fréquemment le domaine du subconscient, comme il se doit à notre époque. Peut-être étonnerai-je les auteurs si je leur déclare que leurs mémoires datent déjà. En effet, tout le problème de l'autorité est un problème de *types* psychologiques et de *maturité* spirituelle, d'évolution individuelle de chacun des individus considérés. Pestalozzi disait un jour : « Si j'avais des conseils à donner à vingt pères de famille, je leur donnerais probablement vingt conseils différents et qui leur paraîtraient se contredire. » Nous n'avons pas affaire à l'Enfant, *in abstracto*, mais à des enfants, tous foncièrement différents les uns des autres. Dira-t-on que les parents le sont aussi ? Au moins pouvons-nous essayer d'éclairer la mentalité de ceux-ci— des rares, parmi eux, qui lisent et parviennent à comprendre — et de modifier ainsi leur attitude. Or ici chaque auteur dit ce qu'il pense et révèle ce qu'il est. Nuances individuelles .A la base : reflet d'une époque, d'une idéologie qui rejette celle d'hier et prépare celle demain. A cet égard l'ouvrage est un document de premier ordre. Il fait le point. Et il rend encore plus aigu le désir de passer enfin à l'étape suivante, celle qui dosera autorité et liberté selon les besoins profonds de *chacun*.

Ad. F.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936 en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: PRIX MODÉRÉS :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** — 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

E. Flayol. — Coup d'œil sur les journées « de la Classe d'Orientation » ; Projet de Livret d'Observations devant servir à l'Orientation.

Waleffe. — Sur le Congrès International de l'Enseignement Primaire.

Louise Vincendon. — Une personnalité italienne de l'éducation nouvelle : Mademoiselle Anna Alessandrini.

Kees Bœke (Trad. J. H.). — Circulaire sur un projet de Communauté enfantine à Bilthoven.

A travers les Revues.
Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. NOVEMBRE 1937 N° 132

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

PORTUGAL : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 132 Novembre 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.
Prix du numéro : 5 fr. français en France. - Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Coups d'œil sur les Journées de la classe d'orientation

Nous n'avons pas encore, en France, d'écoles d'expériences. On nous les fait espérer. Peut-être les vœux présentés dans ce sens grâce à l'initiative du Groupe Français d'Education Nouvelle, par plusieurs sociétés (voir le n° de P.E.N.) ont-ils, sinon fait naître ce désir, au moins facilité et accéléré sa réalisation. En attendant, nous pourrons, je crois, et j'espère faire partager cette espérance à nos lecteurs, considérer comme une première tentative de réalisation, la création — avant le vote de la loi sur la réorganisation de l'enseignement — d'une quarantaine de « classes d'orientation » destinées à permettre d'expérimenter les meilleures méthodes et la meilleure organisation à généraliser dans le futur système d'éducation nationale. Expérience, déjà, que ce travail préliminaire. Et, de plus, au moins dans l'intention des animateurs, expérience où les méthodes nouvelles peuvent et doivent occuper une place de premier ordre.

C'est au moins l'impression que l'on reçoit du rapport que M. Monod a présenté sur l'ensemble des travaux de ces « journées » et d'où semble ressortir la recommandation aux maîtres des classes d'orientation de s'appliquer à trouver les méthodes d'enseignement les plus propres à révéler en y faisant appel les aptitudes et possibilités des élèves, de ne pas se cantonner dans leur spécialité, de coordonner leur action. Et nous reconnaissons sans peine en ces « intentions » quelques-unes des caractéristiques des méthodes nouvelles : unité de l'action éducative s'adressant à l'être tout entier; utilisation de la spontanéité enfantine en ses forces comme en ses formes; prédominance de l'intention éducative sur l'intention instructive, dégagement et utilisation des intérêts, de l'activité, des processus de la pensée enfantine, adaptation à son évolution.

Bien opportunément, après la lecture de ce rapport, un des assistants (1) a fait observer qu'ainsi conçues les classes d'orientation ne rendraient pas seulement le service « d'orienter les enfants » vers les études les mieux adaptées à leurs possibilités, mais d'éclairer et d'orienter les maîtres sur les meilleures méthodes et techniques de l'éducation. Avec joie nous en accepterons l'augure.

Mais de bien étranges et regrettables timidités se sont fait jour dans les réalisations envisagées.

L'une, vraiment déconcertante, est le rejet (à qui en attribuer la responsabilité ?) très net, de l'emploi des tests dans cette recherche des meilleurs moyens de connaître les enfants pour les orienter. Qu'après expérience, après la période où ces classes doivent « rechercher » leurs meilleures méthodes, on décide de s'en tenir à « l'observation des maîtres » passe encore, mais pourquoi décider à l'avance qu'on n'expérimentera pas la valeur de ce moyen de connaissance ? Les prétextes invoqués par ceux qui ont entraîné cette « exclusion » ne résistent guère à l'examen. Les maîtres, dit-on, n'ont pas été exercés à se servir de cet instrument délicat. Mais quelle meilleure occasion d'y exercer, dans

(1) L'observation est d'autant plus intéressante qu'elle vient d'un Inspecteur d'Académie.

un nombre encore limité d'écoles, un nombre limité d'éducateurs choisis, nous n'en doutons pas, parmi les plus « éducables » et les plus désireux « d'innover ». Et n'y a-t-il pas de « spécialistes » pour les aider et les diriger? Croit-on que voulant chercher les meilleures méthodes ils ne se découvriront pas quelques « ignorances » qu'il faudra réparer? Nous voulons nous faire d'eux une plus haute idée.

On dit aussi qu'on ne doit pas se servir des enfants pour faire des expériences. J'ai toujours pressenti un peu de pharisianisme professionnel dans ce « scrupule ». Tout éducateur qui « débute » ne fait-il pas des expériences dont les enfants sont la matière et parfois la victime. L'expérience est-elle davantage une atteinte au respect dû aux enfants et à la dignité des familles lorsque les résultats sont enregistrés avec précision et de manière objective? Y a-t-il aucun progrès sans « expérience » et l'éducation serait-elle la seule activité condamnée par sa nature à procéder éternellement de la même manière faute aux éducateurs du droit de « faire des expériences »?

Sans doute y a-t-il du vrai dans l'objection que l'on manque d'un ensemble de tests vraiment à point. Mais n'est-ce pas en grande partie parce que l'exclusion de l'emploi des tests a paralysé leur perfectionnement et que leur établissement n'a pas été stimulé par le sentiment d'une nécessité.

L'emploi du thermomètre médical pour révéler la fièvre et en indiquer l'évolution a pu rencontrer les mêmes objections. Les médecins et les malades ont-ils refusé de s'en servir?

Un peu de courage et même d'audace ne messied pas à ceux qui acceptent de mettre sur pied quelque chose de nouveau. Mais qui a manqué de courage? Il serait bien étrange que ce fussent les initiateurs de cette « nouveauté » que sont les classes d'expérience. Espérons que malgré cette « déclaration » bien des maîtres des classes d'expérience n'hésiteront pas à employer et à se rendre capables d'employer les tests pour guides et contrôler leurs propres documentations sur les enfants et peut-être aussi pour développer leurs qualités d'observateurs.

Une autre « timidité » et celle-ci peut-être d'origine « politique », je veux dire de prudence, porte sur les suites que l'on envisage de donner au « diagnostic » porté sur les enfants.

On a beaucoup insisté sur le fait qu'il ne s'agit pas de limiter le droit des familles à choisir l'établissement (classique, moderne ou professionnel) où l'enfant continuera ses études, mais seulement de « l'éclairer » sur les possibilités de l'élève, ses aptitudes spéciales et ses insuffisances s'il en a, et sur l'état actuel (encombrement ou besoin) des professions vers lesquelles en prétend le diriger. En somme, on envisage qu'aucune catégorie d'établissements du 2e degré ne pourra être fermé à un enfant, quel que soit le diagnostic de ses « orienteurs ».

Certes, il faut souhaiter que ce diagnostic ne soit pas « définitif » et que des moyens existent de revenir sur une orientation que l'évolution postérieure de l'enfant révèle fautive, mais comment espérer enrayer efficacement l'afflux actuel des enfants vers les lycées et collèges, afflux qui aboutit à un néfaste encombrement, sans profit social, si l'on ne prend pas de mesures assez énergiques pour en réserver l'entrée à ceux que leurs possibilités intellectuelles et leurs tournures d'esprit désignent pour des études « classiques ». Hésite-t-on à fermer par la nécessité du certificat d'études l'accès du 2e degré? Quel avantage social y a-t-il à permettre à ceux que seuls les ressources financières, le prestige des carrières libérales et le dédain des « métiers » et des professions modestes de leur famille éloignent de l'enseignement moderne ou professionnel, d'alourdir les effectifs et d'enrayer les progrès dans les classes des lycées et collèges?

Mais ces constatations de timidité ou d'insuffisance des projets actuels ne suppriment pas la satisfaction de voir l'enseignement public s'engager nettement dans la voie d'une réforme de « méthodes ». Une fois engagés, on pourra et il faudra bien, aller plus loin qu'on ne le croyait d'abord. Les succès obtenus donneront confiance et nous comptons beaucoup pour pousser en avant sur les satisfactions qu'éprouveront, à l'usage, les maîtres et les enfants.

Souhaitons courage et audace aux expérimentateurs de cette année de recherche.

E. Flayol.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série

LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24×24) sous couverture double ..... **16** fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... **15** fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24×28)..... **12** fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23×21)..... **9** fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22×26)..... **12** fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

Projet de Livret d'Observations devant servir à l'orientation

Notre projet est de donner à nos lecteurs, aussitôt que le ministère aura fait paraître les textes officiels, un « historique » de l'expérience des classes d'orientation. En attendant, nous publions un document très important distribué aux assistants des journées des classes d'orientation et qui, pensons-nous, pourra rendre service à bien des maîtres.

LA FICHE SCOLAIRE D'ORIENTATION

Par M. Fontègne

Inspecteur Général de l'Enseignement Technique

Une orientation rationnelle n'est possible qu'autant qu'elle tient compte des goûts, aptitudes et connaissances de l'enfant, tout en ne négligeant pas les désirs et la situation de la famille, ainsi que l'état du marché du travail.

Le premier intéressé dans ce problème de l'orientation, c'est l'enfant.

Toutes les matières de la classe d'orientation doivent donc contribuer à nous renseigner sur :

ses goûts — ce qui n'exclut pas ses aversions ;

ses connaissances ;

ses aptitudes diverses.

Tout enseignement, quel qu'il soit, pourvu qu'il fasse appel directement à l'enfant, doit être mis à profit.

Les observations qu'il permet de faire ont trait à la quantité et à la qualité des connaissances acquises ; aux aptitudes et inaptitudes mentales constatées ; au caractère et à la personnalité ; aux intérêts particuliers et aux talents manifestés.

Il semble qu'il y ait eu accord complet sur ce point, chacun admettant que la classe d'orientation, tout en conservant son caractère d'enseignement, devait être révélatrice d'aptitudes.

Nous pouvons même dire qu'il y a unanimité, en ce qui concerne ces premiers essais, à déclarer la primauté de l'observation sur l'expérimentation — celle-ci pouvant toujours se faire, principalement pour contrôle, par les professeurs initiés aux méthodes psychotechniques ou biotypologiques.

L'expérience tentée indiquera, d'ailleurs, dans quelle mesure d'autres méthodes de détermination des aptitudes pourront être ajoutées à l'observation psychologique de l'enfant.

A — Renseignements généraux.
B. — Renseignements sur la valeur des *connaissances* acquises au cours de la classe d'orientation.
C — Observations faites sur les *aptitudes mentales* au cours de la classe d'orientation.
D. — Observations faites sur le *caractère* et la *personnalité* au cours de la classe d'orientation.
E — Intérêts particuliers et talents.
F. — Milieu *familial*.
G. — Fiche *médicale*.
H. — Fiche spéciale d'*aptitude technique*.

A. — Renseignements généraux

(à fournir au moment de l'entrée dans la classe d'orientation)

Nom et prénom de l'élève :	.....
Lieu et date de naissance :	.....
Nationalité des parents :	.....
Profession des parents :	.....
Désir des parents quant aux études à faire poursuivre par l'enfant :	.....
Y a-t-il eu du retard lors de la première entrée à l'école :	.....
Si oui, pourquoi ?	.....
De quelle école vient l'enfant ?	.....
(Ecoles antérieures si possible)	.....
Dernier cours suivi par l'enfant	.....
Diplômes obtenus (C. E. P. [bourses]) :	.....
Appréciation du Directeur de la dernière école sur :	.....
La fréquentation (régulière, irrégulière, causes d'irrégularité) :	.....
L'état de santé (causes des absences dues à la maladie) :	.....
La conduite :	.....
En classe :	.....
En dehors de la classe :	.....
Les aptitudes scolaires :	.....
Observations diverses :	.....
Désir de l'enfant quant aux études qu'il veut poursuivre :	.....

B. — Renseignements sur la valeur des connaissances acquises au cours de la classe d'orientation

Disciplines littéraires	Se classe dans		
	les premiers	les moyens	les moins bons
Français :			
Orthographe			
Rédaction			
Commentaire de textes			
Latin			
Langues vivantes (laquelle)			
Géographie			
Histoire			

Disciplines scientifiques	Se classe dans les premiers	les moyens	les moins bons
Mathématiques :			
Calcul écrit			
Calcul mental			
Compréhension géométrique			
Initiation aux sciences d'observation ..			
Travaux manuels			
Travail du bois			
Travail du fer			
Travail des autres matières (les indiquer)			
Dessin			
D'observation			
De mémoire			
D'imagination			
Géométrique et croquis coté			
Education physique			
Chant			

C. — **Observations faites sur les aptitudes mentales au cours de la classe d'orientation**

(On ne répondra à ces questions que si les données fournies par l'*observation* et l'*expérimentation* sont suffisantes)

MÉMOIRE

L'élève apprend-il
- vite .. ..
- moyennement vite .. ..
- lentement .. ..

Comment apprend-il
- mécaniquement .. ..
- logiquement .. ..

Comment récite-t-il
- par cœur .. ..
- d'après le sens .. ..

A quel type appartient-il dans l'acte d'apprendre
- visuel .. ..
- auditif .. ..
- moteur .. ..
- mixte .. ..

Sa mémoire est-elle durable .. ..

Sa mémoire est-elle fidèle .. ..

Sa mémoire lui fournit-elle rapidement les renseignements dont il a besoin .. ..

Accuse-t-il une mémoire spéciale
- nombres . . . . . .
- noms . . . . . .
- sons . . . . . .
- formes . . . . . .
- couleurs . . . . . .
- physionomies . . . . . .
- lieux . . . . . .

Observations diverses . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

ATTENTION

Son attention est-elle plutôt
- concentrée . . . . . .
- distribuée . . . . . .
- papillonnante . . . . . .

Est-elle d'une certaine durée . . . . . .
L'enfant se fatigue-t-il vite d'être attentif . . . . . .
Se laisse-t-il facilement détourner . . . . . .
Dans quelles matières d'enseignement est-il surtout attentif ?
Dans celles où le maître expose . . . . . .
Dans celles où il agit . . . . . .
Observations diverses . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

IMAGINATION

L'élève est-il doué d'imagination . . . . . .

Imite-t-il facilement
- les gestes . . . . . .
- les sons . . . . . .
- les formes . . . . . .

Son imagination est-elle plutôt créatrice . . . . . .
Accuse-t-il un certain sens artistique . . . . . .
Dans quelle direction . . . . . .
Présente-t-il des traits
D'imagination maladive . . . . . .
D'imagination vagabonde . . . . . .
Observations diverses . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

ACTIVITÉ

Travaille-t-il . . . . . .
- vite . . . . . .
- lentement . . . . . .

A quoi est due sa lenteur . . . . . .
- causes internes . . . . . .
- causes externes . . . . . .

A quoi est due sa rapidité ..... { causes internes ..... / causes externes ..... }

Se fatigue-t-il vite .....

Se remet-il de sa fatigue ..... { vite ..... / lentement ..... }

Comment se manifeste sa fatigue ..... { lenteur dans le travail (physique) .... / fautes dans le travail (intellectuel) .... }

Comment caractérisez-vous sa mise en train au travail .....
Comment se comporte-t-il pendant le travail .....
Est-il capable d'initiative .....
Habileté manuelle (Cf. fiche spéciale pour détails) .....
Agilité corporelle .....
Observations diverses .....
.....
.....

EXPRESSION VERBALE ET ÉCRITE

Comment s'exprime-t-il oralement { vite ..... / lentement ..... }

{ correctement ..... / défectueusement ..... }

{ avec aisance ..... / difficilement ..... }

Son vocabulaire est-il riche en { mots ..... / expressions ..... / tournure de phrases ..... }

Y a-t-il quelque chose de personnel dans sa façon de s'exprimer .....
Mêmes observations en ce qui concerne l'expression écrite .....
Observations diverses .....
.....
.....

FONCTIONS INTELLECTUELLES

L'élève a-t-il le goût de l'observation .....
Qu'observe-t-il de préférence .....
Reproduit-il fidèlement ce qu'il a observé .....

Comment ..... { au moyen de phrases ..... / au moyen de croquis ..... }

Saisit-il ..... { vite ..... / lentement ..... }

(Compréhension) { exactement ..... / faussement ..... }

Dégage-t-il facilement l'essentiel .....
Se laisse-t-il arrêter par ce qui est accessoire .....
Est-il capable de juger lui-même ou accepte-t-il d'emblée le jugement d'autrui .....
Est-il capable de critique (autrui) .....
Est-il capable d'auto-critique .....
Exprime-t-il des idées qui lui sont personnelles .....

Comment caractérisez-vous son intelligence
- très bonne .....
- bonne .....
- moyenne .....
- médiocre .....

Observations diverses .....
.....
.....

D. — **Observations faites sur le caractère et la personnalité au cours de la classe d'orientation**

Quels sont les mobiles d'action de l'enfant :

Le désir de savoir .....
Le sentiment du devoir .....
La crainte des sanctions .....
Le désir de faire plaisir .....
Le goût de l'action .....
L'orgueil .....
.....

Comment se comporte-t-il vis-à-vis des autres :

Egoïste ou altruiste .....
Vaniteux ou modeste .....
Impatient ou patient .....
Rebelle ou discipliné .....
Cherchant à dominer ou soumis .....
Aimant à se dévouer ou cherchant à nuire ..
.....

Comment se comporte-t-il devant un échec :

Résigné ou abattu .....
.....

Se trouble-t-il facilement .....
A-t-il le sens de la responsabilité .....
Comment le caractérisez-vous au point de vue caractère :

Coléreux ou flegmatique .....
Impassible ou excitable .....
Soigneux ou désordonné .....
Persévérant ou instable .....

Curieux ou indifférent .. ..
Optimiste ou pessimiste .. ..
Décidé ou hésitant .. ..
Honnête ou malhonnête .. ..
Poli ou grossier .. ..
Franc ou dissimulé .. ..
.. ..
.. ..

Observations diverses :

E. — **Intérêts particuliers et talents**

Quelles sont ses matières d'enseignement favorites .. ..
Pourquoi les aime-t-il .. ..
Comment y réussit-il .. ..
Quelles sont celles qu'il aime le moins .. ..
Pourquoi .. ..
Comment y réussit-il .. ..
Quels sont, en dehors de ses intérêts d'ordre scolaire, ses intérêts prédominants et ses goûts particuliers :

Sportifs (jeux — aventure — lutte) .. ..
Esthétiques (musées — théâtres) .. ..
Sociaux (commandement — harangues) .. ..
Professionnels (bricolage — technique) .. ..
Intellectuels (étude — lecture — méditation) .. ..
.. ..
.. ..

F. — **Milieu familial**

Ces observations compléteront celles de la page I

Situation de fortune de la famille .. ..
L'enfant est-il élevé { durement .. .. / mollement .. ..
La famille s'intéresse-t-elle à ses études .. ..
L'aide-t-elle dans ses travaux .. ..
D'autres personnes que les parents s'occupent-elles de son éducation ..

On notera ici tous les renseignements que les parents auront pu fournir sur l'enfant :

Son état de santé .. ..
Son caractère .. ..
Ses lectures .. ..
Ses fréquentations .. ..
Ses passe-temps favoris .. ..
.. ..
.. ..

G. — **Fiche médicale**

Date des examens .....

Taille ..... Poids ..... Périmètre thoracique .....

Etat de la puberté (1) .....

Rhino-pharynx (coryzas, amygdales, végétations) .....

Larynx (fragilité) .....

Spirométrie .....

Examen des poumons .....

— du cœur .....

— de l'estomac (vertiges, céphalées, nonchalances) .....

Varices ou tendance .....

Anémie .....

Hernies .....

Hémorrhoïdes .....

Etat de la colonne vertébrale .....

Pieds-plats ou tendance .....

Troubles nerveux (élocution, tremblement, tics) .....

Troubles psychiques .....

Vision de chaque œil (strabisme, conjonctivite, chromatisme) .....

Audition de chaque oreille .....

Examens divers .....

H. — **Fiche spéciale d'aptitude technique**

(conception de l'objet à exécuter)

Observations d'ordre intellectuel

Sens de l'observation .....

Sens des dimensions .....

Aptitudes à combiner .....

Imagination .....

.....

Observations d'ordre technique

Représentation spatiale .....

Compréhension technique .....

Intelligence mécanique .....

.....

Observations d'ordre psycho-moteur

(exécution de l'objet)

Précision du mouvement .....

Force du mouvement .....

Coordination des mouvements .....

Sûreté de la main .....

Laucabilité .....

Habileté manuelle .....

.....

Observations d'ordre physique

Force et résistance des mains .....

Constitution générale .....

Résistance à la fatigue .....

.....

Observations d'ordre caractériel

Ayant trait à l'initiative, l'énergie, la volonté, la persévérance, la régularité, l'exactitude, la propreté, le soin .. .., l'esprit d'équipe, etc., la joie au travail.

---

(1) Manifestations d'état pré-pubertaire, pubertaire.

PROJET DE FICHE SYNTHÉTIQUE D'ORIENTATION

A. — Contre-indications

Contre-indications d'ordre scolaire (1)	
Contre-indications d'ordre mental	Mémoire Attention Imagination Activité Expression verbale et écrite Observation Jugement Intelligence
Contre-indications d'ordre caractériel	
Contre-indications d'ordre médical	
Contre-indications d'ordre technique	

B. — Indications

Tendances d'esprit	abstrait — concret intuitif — logique idéaliste — positif superficiel — profond esprit de finesse — esprit géométrique

(1) Noter ici toutes les matières d'enseignement dans lesquelles l'élève se classe parmi les moins bons (3e catégorie).

Tendances de caractère

Tendances d'activité
- passif — actif
- réceptif — créateur

Dispositions prédominantes
- connaissances (manieur d'idées)
- action (manieur de choses)
- sentiment (manieur d'hommes)

Désir exprimé par l'enfant . . . . . .

Conseil provisoire du Comité scolaire d'orientation
- apte à poursuivre des études
  - classiques
  - modernes
  - techniques
- apte à faire un apprentissage
  - industriel
  - commercial

Résultats de l'expérimentation en cas de conflit (tests)

Conseil d'orientation

AVIS

1) En raison de la situation des changes, il a été décidé de porter le prix de l'abonnement à « Pour l'Ere Nouvelle » pour les pays autres que la France aux chiffres suivants :

Un an : 50 fr. ; 6 mois : 30 fr.

Ces prix seront en vigueur pour tous abonnements partant du 1er janvier 1938.

2) Nous prions instamment tous nos abonnés dont l'abonnement prend fin le 31 décembre 1937, de nous adresser au plus tôt le montant de leur réabonnement pour 1938 (France, 30 fr. ; Etranger, 50 fr.) sans attendre la mise en recouvrement.

Sur le Congrès International de l'Enseignement Primaire
Paris 1937

22 juillet ! Notre arrivée à Paris ! Un peu d'inquiétude en nous ? L'imprévu peut-être nous attend, car une exposition du matériel didactique utilisé pendant l'année scolaire écoulée, est à préparer pour le lendemain. Nous voici à l'école de la rue du Cardinal-Lemoine. Voilà la classe ! claire, décorée avec art, attention qui prouve une fois de plus l'accueil toujours chaleureux des Français pour les Belges. Hélas ! notre inquiétude est plus grande parce que réelle et fondée : c'est charmant ces merveilleux tableaux, mais... il faut une classe decrolyenne, c'est-à-dire une classe qui révèle immédiatement l'ambiance et le résultat du travail des enfants. Que faire ?... Beaucoup d'hésitation... puis au travail ! On dégarnit pour fixer aux murs des travaux d'enfants présentés en tableaux synthétiques par les maîtresses de classe.

Grande désillusion d'un des organisateurs passant quelques heures plus tard dans la salle : les cadres neufs, choisis spécialement pour la circonstance, sont remplacés ! Explications... Heureusement, il comprend que notre « concret » est autre que ces belles images qui ne viennent qu'après, pour « corser » et, avec une galanterie bien française, l'instituteur s'excuse de n'avoir pu prévoir ce qui aurait dû nous aider.

Notre travail se termine et à côté d'une admirable classe maternelle française si attirante, deux classes où travailleront Mlle Julia Degand avec les enfants de 6 à 8 ans et Mme Libois-Fonteyne avec ceux de 8 à 10, sont prêtes pour la réception et le travail.

A ce congrès, dont le but était de faire un pas en avant dans l'art si difficile de l'éducation des enfants et de tirer adroitement parti des découvertes scientifiques sur la psychologie enfantine, parmi les 44 nations participantes, la Belgique s'attache surtout au côté « pratique ».

M. Jeunehomme, inspecteur régional, délégué du ministre de l'Instruction Publique de notre pays, parle du nouveau plan d'études belge, des réalisations dans ses écoles et montre que chez nous « on ne veut pas dresser des cerveaux en uniforme, mais bien les former pour la liberté et par la liberté. Il fait ressortir l'originalité de ce plan qui réside surtout dans « l'esprit qui doit animer l'enseignement ». Ce « climat pédagogique » a été admirablement senti pendant les trois demi-journées, dans les deux « classes Decroly ».

Quelle démonstration vivante, d'un intérêt bien puissant ! Chaque matin, un grand nombre d'auditeurs attentifs puis émus venaient jouir de l'atmosphère idéale, heureuse, dans laquelle vivaient les petits Français dans les « classes belges ».

Tous les détails matériels dans ces petites ruches agissantes ont certes fait comprendre les méthodes nouvelles, mais il y a eu quelque chose de plus, cet impondérable qui s'adressait au cœur, dès après la première heure, exerçait une influence plus grande encore et suscitait une vive admiration chez tous ces éducateurs animés du désir de faire « mieux qu'auparavant ».

Quel plaisir de voir comment garçons et fillettes observaient tout ce que la maîtresse avait préparé et apporté pour eux (fruits achetés ou moissonnés à la campagne), tandis que l'institutrice étudiait les réactions psychologiques chez ces petits êtres confiés à sa direction et, parmi les multiples possibles entrevus par elle, choisissait ce qui intéressait le plus son jeune auditoire, pour, simplement, d'une manière toujours concrète, dégager des idées, pour tracer de nouvelles routes dans le domaine des choses entourant l'enfant, c'est-à-dire pour susciter en lui de nouveaux intérêts, de nouvelles sources de curiosité.

Aussi tous les enfants étaient attentifs sans difficulté, car leurs intérêts, leurs besoins étaient respectés. Ce qui le prouve le mieux, c'est l'adaptation si rapide de ces petits qui n'avaient jamais dessiné spontanément. Et pourtant, avec quelle grâce d'abord, avec entrain et plaisir ensuite ils se sont exprimés par le dessin. Il régnait dans ces classes, entre professeur et élèves, une confiance admirable ! Les enfants, êtres essentiellement intuitifs, sentaient la sincérité, l'affection, la bonté accueillante et ils y étaient sensibles. Contraints, à leur première entrée en classe, ils s'y sentaient attirés déjà après la première récréation. N'allaient-ils pas revoir, manier, représenter les fruits, un peu de leur

vie courante apportée dans la classe? Et demain, ce sont eux déjà qui feront moisson pour le travail dans la classe. C'est que ce « concret » si près d'eux, si bien à leur portée, intéressant si bien leur petite nature, est le point de départ de tant d'exercices agréables !

J'ai entendu des paroles émues devant cette chose admirable, nouvelle : des enfants, à l'école, travaillant dans la joie, s'extériorisant avec spontanéité, libres de toute contrainte scolaire.

Les Français surtout étaient nombreux et assidus à ces séances. Souvent s'est manifesté leur étonnement de voir la mise en activité constante de toutes les facultés intellectuelles, à propos des fruits si familiers aux enfants et autour desquels, avec une simplicité avenante, se concentraient des notions nombreuses et variées que les élèves découvraient avec un effort facile et joyeux.

Par exemple, les fruits observés, dès le premier jour, révèlent aux enfants des secrets scientifiques et poétiques. Ils les comparent, les estiment puis vérifient et arrivent ainsi d'une manière bien concrète à classer les tomates, les pois, les haricots... parmi les fruits, « puisqu'ils renferment des graines ». Ils expriment de nombreux termes globaux de comparaison : est plus petit, plus gros, beaucoup plus léger, pèse bien plus, pèse comme trois pommes, coûte moins cher que...

Ils réfléchissent et trouvent que la pomme coûte moins cher que le citron parce qu'elle vient « de notre campagne », tandis que le citron doit venir du Midi et qu' « il faut payer le train ». Les prunes coûtent cher maintenant parce qu'elles commencent seulement à mûrir.., Des notions de formes, de couleurs, se concentrent autour de l'idée : « fruits ». Des notions de situation sont aussi découvertes : la pomme au centre de l'assiette, le fruit du milieu de la rangée, celui de droite, le dernier, celui qui est avant le citron...

Cette concentration de matières nouvelles, autour de choses qui sont bonnes, que l'on aime parce qu'on les cuira, on les partagera, on les mangera, incite à l'attention fructueuse.

Heureux ceux qui, comme moi, ont eu la grande satisfaction de voir ces petits Français s'adapter si rapidement et exprimer dès la première sortie non seulement leur plaisir d'être venus dans « la classe de vacances », mais aussi déjà le regret de ne pouvoir y revenir l'après-midi. Aussi, le lendemain, ils présentaient des petits amis à la maîtresse, la priant de les accepter. Et le troisième jour (22 au lieu de 15), avec de la joie plein les yeux, ils demandaient à venir encore. Ils manifestaient si gentiment le regret de quitter : « On s'amusait si bien, on n'était pas habitué pareil... » Et les réflexions fusaient... Les enfants avaient eu la révélation de l'activité joyeusement consentie.

C'était si attrayant qu'un gamin de sept ans, le petit René, est arrivé l'après-midi et a demandé à « nous aider » dans cette salle redevenue seulement salle d'exposition de matériel didactique ; une demi-heure après, la mère arrivait, affolée, à la recherche de son fils. Ne le trouvant plus au jardin, elle avait pensé qu'il « s'était sauvé pour venir ici, où il s'amusait tellement tous les matins ! » N'est-ce pas là la meilleure preuve de l'intérêt suscité chez les écoliers ? Cet intérêt si grand était né aussi chez les auditeurs adultes, car dès la sortie des élèves les questions à la maîtresse arrivaient nombreuses et toutes recevaient réponses.

Mais quel contraste entre les questions des deux premiers jours (avant le fonctionnement des classes) où si souvent perçait l'étonnement et ces dernières où le doute a fait place à l'admiration, à l'émerveillement et au désir d'appliquer ces « choses auxquelles on ne pense pas d'habitude ». Jamais lassé, le public ne sortait que chassé par la cloche, annonçant la fermeture des portes.

Congrès réconfortant pour les pionniers d'éducation nouvelle, chez qui tout vise à aider à l'épanouissement rationnel de « personnalités ». Alors, que peut-on désirer et souhaiter ? Avoir souvent de ces « centres d'expérimentation » où les maîtres peuvent voir les merveilles que sont les « classes nouvelles » !

WALEFFE.

Une personnalité italienne de l'éducation nouvelle :

Mademoiselle Anna ALESSANDRINI

En août dernier, le docteur Ferrière me sachant à Sienne m'écrivait : « Puisque vous êtes en Toscane, non loin de Florence, ne manquez pas d'aller voir Mlle Alessandrini, auteur d'un merveilleux système auto-éducatif pour l'enseignement du calcul (1) et l'une des personnalités les plus exquises de l'Italie contemporaine. » Le nom du docteur Ferrière fait ouvrir toutes les portes, mais en Italie elles s'ouvrent avec une courtoisie si souriante !

Sur une place déserte d'un faubourg florentin, dans la pièce conventuelle réservée aux hôtes que Mlle Alessandrini appelle d'un terme monacal sa *foresteria*, je ne me lassais pas d'admirer ses yeux de feu dans un visage ardent encadré de cheveux blancs, l'arc pur d'une bouche sensible, où chantaient les paroles toscanes vives et passionnées, modelées par les mouvements prestes des mains aux doigts fins, remplis de vie et d'intelligence.

Le seul aspect du visage de Mlle Alessandrini est une révélation. Si vraiment « l'homme modèle lui-même les traits de son visage avec le développement de sa pensée », les pensées de la grande éducatrice rayonnent de vie jeune, généreuse et tendre.

Après une enfance rêveuse et poétique en Sardaigne, dans l'enchantement d'un grand jardin sauvage qui entourait sa maison paternelle, elle vint à l'âge de vingt-sept ans à Florence qu'elle n'a plus quittée, pour se vouer à l'éducation des enfants arriérés. Des centaines de garçonnets et de fillettes venus des quartiers misérables de la grande ville toscane passèrent devant elle. « Devant eux — dit-elle — j'éprouvais quelque chose de l'angoisse du sculpteur qui doit dégager d'un informe bloc de pierre les traits d'un visage humain » ; mais en même temps se fortifiait en elle la volonté de lutter sans cesse afin d'améliorer les conditions d'existence physique et psychique de ces pauvres enfants si infériorisés. Il lui semblait que, peu à peu, un rayon de clarté allait se glisser dans le fossé d'ombre de ces âmes amoindries.

Par une anticipation clairvoyante Mlle Alessandrini s'adressa d'abord au cœur des enfants. Et lorsqu'elle eut conquis leur affection, mue par un impérieux besoin de compréhension, elle voulut étudier individuellement le processus psychologique de chacun de ces êtres sans équilibre nerveux, mental ou moral.

Mlle Alessandrini fut ainsi conduite à utiliser le test, mais dans sa forme *vivante*. Le test, disons classique, formulé de façon un peu arbitraire, appliqué dans des conditions qui souvent déroutent l'enfant ou altèrent sa spontanéité et entraînent un diagnostic en quelque sorte automatique, ne la satisfait pas. Plutôt qu'au test proprement dit, elle s'attache à l'*esprit scientifique du test* — moyen d'enquête et de libération — qui doit pénétrer toute la vie normale de l'école.

Les réactions des enfants devant chacun des exercices de la classe, les difficultés rencontrées, différentes pour chaque élève comme la façon dont elles sont abordées, servent à Mlle Alessandrini à apprécier les divers degrés atteints dans le développement des fonctions mentales: attention, mémoire, imagination. Aussi le test de Mlle Alessandrini n'a-t-il rien d'artificiel. Le maître doit savoir l'employer comme un réactif, afin de provoquer pour ainsi dire une spécification analytique des diverses formes d'activité, auxquelles il donnera la possibilité de s'exercer par des travaux complexes exigeant une mise en mouvement totale de la vie physico-psychique.

Comme Binet d'ailleurs, Mlle Alessandrini désire que les éducateurs saisissent d'abord l'existence et l'importance des différences individuelles, les formes variées que peut prendre l'intelligence, l'absence de certaines aptitudes, la naissance de certaines autres, parfois même l'évolution remarquable d'une aptitude particulière, mais qui restera sans influence sur le développement général de l'intelligence.

Aimer, connaître : Mlle Alessandrini n'eut point d'autre ambition. Elle aurait pu faire siennes les paroles de Léonard de Vinci :

Qui plus connaît, plus aime ;
L'âme nourrit l'amour.

Avec l'énergie qui animait sa personne frêle et la flamme de son esprit, elle sut conduire de front une double tâche qui lui permit d'acquérir à la fois l'expérience des enfants normaux et celle des arriérés. Après des années d'exercice, à l'Institution des anormaux de Florence, elle cumula la charge effective d'une classe dans les écoles publi-

(1) VALLECCHI, éditeur à Florence.

ques de la ville avec la direction pédagogique de la même Institution et celle de l'école primaire attachée au collège privé de La Querce

C'est donc une expérience exceptionnellement riche que la sienne, s'étendant sur l'échelle entière des valeurs : de l'élève au-dessus de la normale au débile mental très grave, à travers toute une gamme d'insuffisances lacunaires ou globales, due à des facteurs passagers et extérieurs ou à des infériorités définitives.

Par l'étude comparée des cas nombreux que lui offraient ces conditions particulières, Mlle Alessandrini se convainquit que *même les stades réguliers de développement* présentent — quoique très atténuées — des désharmonies semblables à celles que l'on rencontre chez les anormaux et que l'éducation doit être pour tous une *libération*. Aussi est-il vain, selon elle, d'opérer sans la participation effective de l'enfant, sans mettre en valeur sa spontanéité, sans lui concéder une position *active*. Avec Durkheim, Mlle Alessandrini est persuadée que « tout n'est pas jeu dans la vie ; il faut donc que l'enfant se prépare à l'effort, à la peine, et par conséquent il serait désastreux de lui laisser croire que tout peut se faire en jouant ».

Les procédés, les moyens employés diffèrent suivant les enfants, mais pour tous Mlle Alessandrini cherche l'intérêt qui fait naître l'activité, elle suscite l'effort qui soutient et accroît cet intérêt. Elle sait que l'effort engendre l'effort et que par sa perpétuité même, il entoure d'un cercle magique l'enfant qui le considérera non plus comme un moyen, mais comme un but en soi.

Elle se rencontre ici avec un philosophe contemporain de son pays, Filippo Burzio (1), qui considère l'action et la recherche désintéressée comme un élément capital du bonheur.

On devine quel fut le travail incomparable de Mlle Alessandrini qui veut avant tout *laisser le champ libre à l'activité créatrice*, après avoir conquis l'enfant par la douceur et l'avoir soutenu par une attention vigilante, prête à le faire progresser quand le moment en est venu.

Nous avons vu que tout en collaborant aux revues d'enseignement, tout en donnant des conférences et des cours de culture aux maîtres, Mlle Alessandrini n'a jamais abandonné le champ vivant de l'école, ni sa tâche effective d'enseignante toujours en contact avec les réalités d'une pratique quotidienne. Aussi ses paroles sont-elles loin d'exprimer des théories abstraites. On ne saurait dire si son œuvre fut éclairée par sa pensée ou si cette pensée lui a dicté son œuvre, tant l'un et l'autre se développent harmonieusement.

Je n'ai pas su cacher à Mlle Alessandrini mon admiration pour une énergie si grande, soutenue pendant tant d'années. « Autrefois — me dit-elle avec une flamme dans les yeux — j'étais un volcan. » Ah ! cette âme enthousiaste, brûlée de généreux désirs de dévouement total à l'enfance, il me semble que nul cœur d'enfant n'a pu y rester insensible et qu'à chacun elle a donné le sens de la beauté et de l'effort « à l'âge où la vie n'a pas encore tendu le filet de ses égoïsmes », comme elle le dit dans le beau livre où elle a tracé la physionomie psychologique et spirituelle de François d'Assise.

Dans ce même ouvrage, j'ai noté ce que Mlle Alessandrini appelle *le baiser du silence* : « Pour descendre jusqu'aux sources de l'âme il faut se taire et écouter. Les voix muettes qui montent des replis secrets de notre être et se transforment en chaleur vitale exigent le silence : silence autour de nous, silence dans notre cœur. »

Inclinée dès l'enfance vers la méditation, Mlle Alessandrini aima très jeune le recueillement dans la solitude. C'est là sans doute qu'elle puisa cette puissance de conception qui n'est pas impartie à tous.

« Vers les cîmes, par les sentiers étroits » reste la vérité des sages qui font le don d'eux-mêmes à un idéal de vie supérieure : amour d'autrui, science, art...

Par le recueillement et l'action Mlle Alessandrini s'apparente aux mystiques qui possèdent la réalité spirituelle.

Humainement, elle a gardé le désir de deux joies très pures : le travail et l'amitié. Je crois que ni l'une ni l'autre ne sont absentes de sa vie : la première parce qu'elle est de ces natures dynamiques qui progressent sans cesse, la seconde parce qu'on ne peut la voir sans l'aimer.

Quand l'autobus qui me ramenait de Florence m'eut déposée sur une place de Sienne, j'avais le cœur tout chaud de ce contact avec une âme vouée pour toute une vie à l'idéal qu'elle s'était choisie. Et tandis que je regagnais ma chambre par des ruelles escarpées qui cheminaient entre d'austères façades gothiques et tout à coup s'ouvraient sur un profond paysage de ciel et de collines, l'antique devise de la confrérie des peintres siennois me poursuivait :

« Pouvoir, savoir, avec amour vouloir. »

Louise VINCENDON,
Crissey (Saône-et-Loire).

(1) *Il Démiurgo*, Bompiani, éditeur à Milan.

Première Circulaire aux personnes qu'intéresse le projet de fondation d'une Communauté Enfantine Internationale

à Bilthoven (Hollande), par M. BOEKE

Chers amis,

Vous n'avez pas oublié le projet dont je vous ai entretenus il y a quelque temps. Il s'agit, en somme, d'ajouter à l'école actuelle des pavillons et des maisons où tout l'enseignement et toute la conversation se ferait en Allemand, Anglais, Espéranto ou en Français. Des enfants de tous pays se rencontreraient donc ici et apprendraient leurs langues de façon vivante en les entendant parler et en les parlant eux-mêmes pendant au moins un an de suite. Les avantages de ce projet sont évidents : les groupes d'enfants venant d'Angleterre et d'Amérique, de France, de Belgique, de Suisse, des pays scandinaves noueraient entre eux des relations propres à favoriser le rapprochement des peuples que nous souhaitons tous. Nos élèves apprendront les langues de manière à pouvoir véritablement en faire usage, d'où progrès vers une meilleure compréhension internationale. Enfin les méthodes d'organisation employées à la Communauté-Atelier enfantine tendent à l'acquisition par les enfants d'une technique de la vie en commun et de l'administration d'une collectivité libre. Grâce à notre expérience vieille de onze années, nous organisons le travail de façon à permettre à chaque individu de se développer librement et complètement, en tant que membre d'une collectivité ordonnée et harmonieuse, où la coopération et les services réciproques sont à la base de la vie quotidienne.

Conférence de Pâques, 26-29 *mars* 1937. — A cette date eut lieu à « l'Atelier » de Bilthoven une réunion internationale de partisans enthousiastes du projet exposé ci-dessous. Ce plan y fut discuté sous ses divers aspects et l'accord complet réalisé sur les points suivants :

But. — La réunion se préoccupa longuement à préciser ce que nous regardons comme important en éducation tant du point de vue pédagogique que de celui de l'enseignement. Voici les titres des problèmes discutés : Atmosphère générale, — Educateurs, — Individu et Collectivité, — Facteurs matériels, — Méthodes de travail.

Une compilation des observations faites par les délégués est à la disposition des personnes qui s'intéresseraient aux idées émises à cette occasion. Pour le reste, on peut se référer à la brochure « La Communauté-Atelier enfantine de Bilthoven », qui donne une idée assez complète des buts et de la marche de cette fondation, la communauté internationale devant être basée sur les mêmes principes.

La déclaration ci-dessous est extraite de l'acte notarié rédigé en 1937 concernant la fondation de la Communauté enfantine de Bilthoven. « Une communauté d'enfants dont les membres, sous la direction d'adultes qualifiés et dans la liberté la plus complète possible, liberté ordonnée par une discipline interne, se développent selon leurs tempéraments et leurs facultés, et travaillent les uns pour les autres et les uns avec les autres. Leur activité est réglée de telle sorte que tout en s'instruisant, ils font du travail productif. Ce travail productif contribue à fournir les ressources indispensables aux professeurs et autres collaborateurs de l'organisation et à ceux des élèves qui ne pourraient autrement profiter des avantages de l'enseignement dans la dite Communauté. »

En ce qui concerne les principes pédagogiques en général, l'assemblée décida de se rallier à la déclaration des buts et principes de la Ligue pour l'Education Nouvelle.

Quant aux buts poursuivis par notre enseignement, nous refusons de préparer aux examens officiels, mais notre intention est d'accorder à nos élèves des diplômes en rapport avec le travail accompli par eux dans l'espoir d'obtenir peu à peu des divers pays une reconnaissance officielle de ces diplômes. Des démarches sont faites actuellement en Hollande dans ce sens.

Emplacement. — Une aide financière considérable nous a été offerte pour faciliter

l'achat d'un terrain. Plusieurs emplacements voisins de l'Ecole-Atelier ont été pris en considération. Bientôt nous serons à même de communiquer la décision adoptée. Voici une esquisse du plan envisagé pour la construction.

Au centre du terrain s'élèveront les bâtiments communs (qui pourront recevoir 500 enfants) tel que hall pour les réunions, les concerts, les représentations ; bibliothèque centrale, la salle de lecture, gymnase, laboratoires, observatoire, ateliers (travail du bois, du métal, reliure), boulangerie, buanderie, cuisine centrale, etc...

Autour de ce groupe de constructions, s'élèveront les bâtiments scolaires (Allemand, Anglais, Espérantiste, Français, Hollandais, peut-être Danois). Plus loin encore du centre, se trouveront les Foyers attachés aux diverses Ecoles. Dans chacun de ces foyers et dans l'école correspondante, il ne sera parlé qu'une seule et même langue vivante. Le foyer sera dirigé par un ou plusieurs professeurs du pays d'origine de cette langue. Les élèves devront passer dans le foyer-internat où leur propre langue est en usage une période d'un an au moins, pendant laquelle ils se familiariseront avec nos méthodes de travail. Cette façon de procéder permettra la création dans chaque maison d'une « atmosphère » de la langue qui ne pourrait être obtenue autrement ; au cours de cette période préparatoire, les élèves étudieront la langue du pavillon où ils passeront à la fin de l'année.

Il y aura des terrains de jeux, une piscine de plein air, etc... Une partie du terrain pourra être employée en prairie pour le bétail, en potager, champ de pommes de terre, vergers, etc...

Nous faisons le projet de bâtir une résidence pour les parents d'élèves et autres visiteurs.

L'Administration sera calquée sur celle qui nous donne actuellement satisfaction pour l'Ecole-Atelier. La direction générale sera entre les mains du Conseil des Professeurs qui nommera des Comités spécialisés pour chaque branche (finances, administration de chaque pavillon, etc.). Aucune nomination de professeur ne deviendra définitive avant une période d'essai d'un an au moins.

Le traitement des professeurs sera calculé suivant un barême fixé par le Conseil des professeurs et proportionné à l'importance des charges familiales.

Nous espérons pouvoir nous attacher sous peu un secrétaire capable de jeter les premières bases de la nouvelle organisation.

Correspondants étrangers. — Dans les divers pays nous voudrions intéresser à notre future communauté internationale des personnes que la Ligue et l'Association des s'emploieraient à rechercher pour nous maî- Ecoles nouvelles nous signaleraient et qui tres, élèves-maîtres, et élèves, sous réserve de l'approbation du Conseil des professeurs. Ces auxiliaires se maintiendraient en contact avec les familles et s'efforceraient de trouver une aide financière pour la nouvelle Ecole. On envisage aussi la création de Comités consultatifs nationaux dans lesquels on tenterait de faire entrer des personnages influents de chaque pays. Une assemblée annuelle réunirait les correspondants étrangers et membres des Comités à Bilthoven.

Préparation des maîtres. — Les bâtiments qui abritent présentement la communauté enfantine sont destinés à devenir un jour un Centre international de préparation des maîtres pour les Ecoles nouvelles. Avec l'appui de ces Ecoles, on organisera à l'usage des professeurs de divers pays des séries de leçons faites par des personnalités de valeur. Ainsi les professeurs qui le désireraient pourraient, sans trop de frais, employer deux ans à compléter leur formation professionnelle afin de devenir aptes à l'enseignement dans les Ecoles nouvelles. Après une première année de travail spécialement théorique, ces élèves-maîtres en passeraient une seconde d'activité pratique dans la Communauté-Ecole internationale. Après quoi, ils retourneraient dans leurs pays respectifs travailler dans le même esprit.

Propagande. — Le présent projet fera l'objet d'une brochure traduite en plusieurs langues afin de lui donner la plus large publicité possible. Un feuillet de propagande, dont le plan est arrêté, sera publié également.

Mise en train. — Sous réserve d'impossibilité matérielle (pénurie de fonds, inscriptions trop peu nombreuses) il fut décidé de débuter dès septembre, avec un groupe allemand et un groupe anglais. Ces groupes seraient installés dans une maison prise en location, où auraient lieu la plupart des leçons. Pour le travail de laboratoire, les travaux manuels, les arts, la gymnastique, les jeux, on emprunterait les locaux spécialisés de l'Ecole-Atelier actuelle.

Une *réunion pour la Communauté internationale* fut décidée pour le 3 septembre, à Bilthoven. Le Conseil des professeur y invitait toutes les personnes s'intéressant à la nouvelle fondation.

Finances. — Outre de nombreuses inscriptions d'élèves (les frais sont proportionnés à

la situation des parents) on sollicite une aide matérielle massive qui garantirait l'existence de la nouvelle Communauté pendant ses premières années de vie. Sans cet appui, impossible de commencer le travail comme il doit l'être. Avant tout, il est indispensable d'engager un secrétaire qui aiderait l'animateur du projet à le mettre en œuvre.

Nous pensons que notre plan trouvera dans le monde entier des partisans qui nous offriront leur aide matérielle. Il est encore une autre façon de nous aider. C'est de nous faire connaître des maîtres prêts à faire provisoirement quelques sacrifices et aussi des élèves. Des inscriptions et des offres de collaboration nous sont déjà parvenues.

Nos amis nous rendraient également service en nous signalant des personnes disposées à devenir correspondants étrangers ou membres des comités consultatifs.

De tous nous sollicitons l'encouragement d'une prompte réponse à cet appel à leur collaboration.

Bien à vous.

Kees Boeke.

(Traduit de l'anglais par J. H.)

A travers les Revues

(Revues de langue française)

Pédagogie générale

Le tome IV des Archives belges des sciences de l'éducation (avril 1937) contient d'excellents articles, notamment : *Un cas d'enfant surdoué*, de A. Jadoulle, *Interprétation d'un centre d'intérêt*, de J. Degand, *Comment exploiter un centre d'intérêt pour l'étude de la langue au Degré supérieur*, de M. Libotte-Leffet et les *Techniques modernes d'Enseignement*, de F. Dubois.

Dans le Bulletin de la société alsacienne de pédagogie (avril-juillet 1937) nous trouvons un excellent article de M. Steib, Inspecteur de l'enseignement primaire à Thann sur *La turbulence scolaire*.

Pour lutter efficacement, écrit-il, contre l'égocentrisme enfantin, il serait bon d'introduire dans nos classes l'esprit de camaraderie, préface nécessaire au travail d'équipe... Ne pourrait-on organiser de petites familles écolières où l'on apprendrait à se solidariser pour le bien et pour le travail, où les grands aideraient les petits, où les forts aideraient les faibles et où tous seraient intimement associés pour une action collective.

Dans le numéro de septembre de L'information pédagogique, nous trouvons une série de documents relatifs au « *Dossier d'élève* ».

Les modèles de fiches et les questionnaires seront d'une grande utilité pour ceux qui cherchent à perfectionner les procédés de connaissance de l'enfant.

Nous ferons aux fiches en général une légère critique. Toutes les appréciations sont traduites par des notes chiffrées. Or une note chiffrée renseigne autant sur les possibilités de l'enfant qu'une hauteur barométrique sur l'évolution du temps.

Pourquoi ne cherche-t-on pas à remplacer cette notation par des graphiques qui tiendraient compte des conditions antérieures ?

L'école maternelle française (juillet 1937) publie sur la *liaison entre l'Ecole Maternelle et l'Ecole Primaire*, quatre articles qui appuient les deux thèses en présence : maintien de l'enfant à la Maternelle jusqu'à sept ans ou adoption au Cours préparatoire des méthodes de l'Ecole Maternelle.

Dans un numéro spécial de juillet, la même revue donne de Mme Dechappe, Directrice d'Ecole Normale, une conférence sur l'*Acquisition du langage* qui sera lue avec intérêt même hors de l'école maternelle.

Pédagogie nouvelle

Sous la signature de R. Kerdudou, L'école émancipée a publié dans ses numéros de juin et juillet 1937 une très bonne mise au point de l'*éducation nouvelle*.

L'information pédagogique apporte sa contribution à la pédagogie nouvelle en consacrant une partie de son numéro de mai à l'*Utilisation du goût de la jeunesse pour la collection*.

G. Diard donne un exemple dans une classe de grammaire, Maury fait de même pour les sciences naturelles, Roger rappelle comment Ginat l'utilisait en physique.

On lira avec profit dans LA NOUVELLE ÉDUCATION (juin, juillet et octobre 1937), le compte rendu de la XVIe assemblée de ce groupement. Signalons notamment le rapport sur l'*Emulation*, par Cousinet, et *Les Idées nouvelles sur la volonté*, de Morgaut.

Psychologie

L'ÉDUCATION FAMILIALE a commencé dans son numéro de juillet 1937 une « *étude de l'enfant* », de Jules Renault.

Après avoir montré la nécessité de la connaissance de l'enfant, il fait l'historique des travaux entrepris depuis J.-J. Rousseau. Puis il part en guerre contre « *les fanatiques de la science expérimentale et les inventeurs illuminés de méthodes nouvelles et de procédés nouveaux* » (octobre 1937). Vantant l'éducation traditionnelle qui « *croyait à l'impérieuse nécessité du travail* », il écrit que *l'éducation nouvelle s'ingénie à minimiser le travail, à diminuer sinon à supprimer l'effort et à cantonner étroitement l'activité sur le domaine sensible des monstrations et des constatations.*

Il rappelle enfin *l'inéluctable loi qui régit l'humanité : « Tu mangeras ton pain à la sueur de ton front »*.

Nous constatons avec plaisir que l'auteur connaît parfaitement l'Education nouvelle et que son étude contribuera certainement à la libération de l'enfant !

Réforme de l'Enseignement

LE CERCLE DESCARTES a consacré son CAHIER N° 5 à la *Réforme de l'Enseignement*. On y trouve, après un très intéressant exposé de Mlle Fauré et divers commentaires, des réponses à une enquête sur le même sujet qui apportent le point de vue de membres des divers ordres d'enseignement.

L'ÉCOLE NOUVELLE a publié un numéro spécial sur *La réforme du Certificat d'Etudes*.

C'est, ainsi que le dit lui-même le rapporteur, Hulin, un projet très modéré; nous ajouterons qu'il est le résultat d'un très gros travail et qu'il doit être connu de tous ceux qui s'intéressent à la réforme de l'enseignement.

On lira également avec intérêt dans le numéro d'avril 1937 de cette même revue un article de Freinet sur les *Directives générales d'un nouveau plan d'études français*.

Enseignements

a) *Orthographe.* — Dans le bulletin de juin 1937 de la SOCIÉTÉ ALFRED BINET, M. Dupierris présente *quelques expériences et remarques sur l'orthographe*. Il montre que cet enseignement doit être basé sur une étude méthodique et sur un contrôle périodique et il conclut : « Une pédagogie bien étudiée, l'abandon de procédés routiniers..., tels sont les moyens qui contribueront à donner à nos élèves le savoir orthographique désirable. »

b) *Travail manuel.* — L'INFORMATION PÉDAGOGIQUE (N° 3, 1937), publie des articles très intéressants sur le *travail manuel dans l'enseignement du second degré*. A. Sthégens, chef des travaux à l'école pratique du Havre, dresse le schéma d'un plan d'action et montre la nécessité d'une collaboration intime de l'Ecole et de l'Usine.

Roubault et Brucker traitent du rôle des travaux manuels dans le second degré et des essais entrepris. Après avoir constaté la contribution des travailleurs manuels aux progrès de la civilisation, Roubault conclut : « A une époque où les questions d'éducation ont une importance capitale pour le développement et l'existence même des nations, il importe de ne pas différer la mise en pratique d'une méthode dont la valeur est universellement reconnue ».

L'ÉCOLIER ROMAND a commencé dans son numéro du 15 septembre une série d'articles sur « *La gravure et les jeunes* » qui donnent une foule de renseignements pratiques sur la gravure sur linoléum.

Dans la REVUE SCOLAIRE D'ALSACE ET DE LORRAINE (juin 1937), sous le titre : *L'esprit nouveau entrant à l'école primaire*, on lira un article intéressant sur la *ferblanterie*.

c) *Education physique.* — Dans L'ÉDUCATION PHYSIQUE (juillet 1937), Theis donne des *applications utilitaires* de la méthode naturelle qui rendront service à ceux qui ont à s'occuper d'enfants pendant la demi-journée d'éducation physique, les promenades scolaires et la période des vacances.

Dans le même numéro, on trouvera un article de David sur le *Contrôle des performances dans les établissements scolaires* avec une fiche individuelle d'aptitude physique.

Lucien BOËS.

Nouvelles Diverses

Une heureuse innovation

M. le Doyen de l'Académie de Médecine de Paris introduit cette année un élément nouveau dans la préparation des médecins inspecteurs des écoles de la ville de Paris. Un cours leur a été fait (mai-juin 1937) sur les méthodes d'éducation et ce cours a été confié à notre vice-président le Dr Wallon. C'est dire que son orientation a été nettement « éducation nouvelle ». Voici d'ailleurs le titre des cinq conférences du Dr Wallon :

1° Les étapes de l'évolution psychique de l'enfant, de la naissance à la puberté.

2° L'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle.

3° La méthode Montessori.

4° La méthode Decroly : éducation active et centre d'intérêt.

5° L'éducation socio-psychologique : type Dewey (U. S. A.) ; type polytechnique (U. R. S. S.).

Tous les amis de l'éducation nouvelle salueront avec joie cette nouveauté. Si de tels enseignements étaient généralisés parmi les médecins des écoles, les maîtres novateurs trouveraient en eux des appuis dont le prestige ferait beaucoup pour éclairer l'opinion publique et encourager les administrateurs. La mutuelle compréhension, la collaboration des éducateurs et des médecins, serait en voie de réalisation au grand profit de l'enfance dont les maîtres ne seraient plus exposés à ignorer et à négliger les nécessités de la vie physiologique de l'enfant, si « inséparable » de sa vie psychique. Les « médecins » (on doit continuer à les nommer ainsi) échapperaient à l'obsession de la « maladie » et se préoccuperaient davantage de prévenir les atteintes que de les « guérir », en enseignant et en faisant observer les règles d'une saine vie physique.

Cette initiative est due à M le Doyen de l'Ecole de Médecine, qui vient d'être nommé Recteur de l'Académie de Paris. Puisse-t-il, dans ce nouveau poste, continuer ces heureuses innovations.

E. F.

Centre international Montessori

La doctoresse Maria Montessori, après avoir dirigé à Copenhague, sous le patronage du gouvernement danois, le 6e Congrès Montessori international (Eduquons pour la paix), congrès qui a reçu l'adhésion morale du monde entier et réuni les delégués officiels de treize pays, a décidé de fixer sa résidence en Hollande.

Elle vient d'ouvrir dans ce pays un nouveau centre international Montessori pour la formation des éducateurs. C'est à Amsterdam, de fin janvier au début de juin 1938, qu'aura lieu le XIIIe cours international Montessori, sous les auspices de l'Association Montessori internationale.

Outre l'enseignement pédagogique complet, ce cours développera les idées exposées au cours du congrès concernant la préparation à la vie par une éducation basée sur la psychologie de l'être humain dans les différentes phases de son évolution et sur des expériences sociales appropriées au caractère de ces diverses périodes.

Signé : Maria Montessori,
Directrice Générale de l'Association Montessori Internationale.

A propos du certificat d'études primaires

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a adressé aux secrétaires du Syndicat National des Instituteurs la lettre suivante :

Monsieur,

Vous n'ignorez pas que le *Groupe Français d'Education Nouvelle*, en collaboration avec le Groupe du Nord des Amis de l'Education Nouvelle, a élaboré et publié au cours de la dernière année scolaire, un projet de réforme du C.E.P.E. D'autre part, le Syndicat National se propose de présenter au Conseil Supérieur un projet sur le même sujet, sujet qui a déjà été discuté à la dernière réunion du Syndicat National. Ne pensez-vous pas qu'il serait opportun et favorable au succès d'une réforme bien conçue du C.E.P.E., que nous nous mettions d'acord sur les aspects de cette réforme afin de présenter

aux pouvoirs publics, non deux projets, dont les divergences, même superficielles,[e] pourraient servir de prétexte à des résistances, mais un seul projet sur lequel, pensons-nous, l'accord serait possible entre les membres du corps enseignant que groupe le Syndicat National et le G.F.E.N. moins important par son nombre, mais dont les membres d'origines plus diverses représentent une élite « d'éducateurs » par métier ou par goût ou par devoir familial, favorables à tous les progrès des techniques de l'éducation et de l'expansion de ses bienfaits à toutes les couches sociales.

Nous ajoutons que le projet publié par nous a été approuvé, au nom du G. F. E. N. par le docteur Wallon. Si la collaboration que nous vous proposons vous intéresse, il nous sera facile de nous mettre d'accord sur les modalités.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, nos sentiments les plus distingués.

Le Président,
H. Pieron.

Une école musulmane de jeunes filles au Maroc

(*Service d'Information du B. I. E.*)

L'école musulmane de filles d'El-Hajeb s'est ouverte le 1er octobre 1932. C'était une expérience pédagogique que l'on tentait : on voulait enseigner aux fillettes d'un bourg marocain les rudiments de la langue française, tout en leur donnant une éducation bien adaptée à leur milieu : hygiène, travaux ménagers, arts indigènes. L'école a gagné la confiance de l'aristocratie rurale de l'endroit et les autres classes de la société ont suivi l'exemple des chefs, tant et si bien que les cours sont suivis par une centaine de fillettes. Le Bulletin de l'Enseignement public du Maroc, n° de novembre 1936, consacre à cette école un article fort intéressant signé de la Directrice, Mlle Braguet, article que nous résumons ci-dessous.

Le programme comporte les matières suivantes : langage et récitation, lecture et écriture, puériculture, hygiène et soins aux malades, calcul, morale, dessin, tissage et divers travaux de la laine, broderie, couture, raccommodage, repassage, enseignement ménager, enseignement de la cuisine. La langue maternelle des élèves est le berbère.

Le dessin est traité comme une préparation au tissage, les élèves cherchent à relever les lignes que l'on trouve dans les tissages de la tribu Beni-M'Tir. Il s'agit pour elles de mieux comprendre l'art de la tribu; les dessins d'autres tribus d'un art différent sont écartés, le goût européen, par exemple dans le choix des couleurs, ne joue aucun rôle. Le tisage est la grande occupation des femmes Beni-M'Tir, dans leurs tentes, il représente le confort et l'art : être une excellente tisseuse est signe de distinction, d'intelligence et de bonne éducation. Le tissage occupe donc la première place à l'école. La laine est travaillée à l'école même, depuis la toison jusqu'au burnous et au tapis. Les femmes Beni-M'Tir ne savent pas coudre, les fillettes apprennent à l'école à confectionner la plupart de leurs vêtements.

« L'école est la maison des élèves et la vie de la tribu s'y prolonge. L'institutrice est venue pour connaître cette vie et y préparer les élèves..., elle est venue pour apprendre elle-même plus que pour enseigner ». Elle sait témoigner de la sympathie à la civilisation berbère. « Chaque école comme chaque pays a une civilisation locale et un point d'évolution particulier avec lequel il est bon de prendre contact tout d'abord. La formule de l'école d'El-Hajeb est « de tirer du milieu lui-même toutes les ressources qui doivent alimenter la vie de l'école. Comprendre l'esprit d'une tribu est chose assez difficile pour un étranger qui parle une autre langue et appartient à un autre climat. C'est dans l'art que cet esprit apparaît d'une manière concrète et saisissable. Faire de l'art local, méticuleusement recherché, le pivot de l'enseignement et de la vie de l'école, est le plus sûr moyen de réaliser cette formule, sans parler de bien d'autres avantages que présente une école à tendance professionnelle. Enseigner cet art, c'est comprendre les besoins d'une civilisation, et l'enseignement doit répondre à des besoins plutôt que d'en créer de nouveaux, ces derniers étant, et devant être, le résultat d'une évolution interne. C'est aussi enseigner toute une morale : le respect des traditions, de tout ce qui, résultant d'un climat, d'un passé, d'une race, constitue une vérité ».

C'est une femme de la tribu, experte dans l'art du tissage, qui dirige les travaux, mais on lui fait comprendre que la discipline de l'école ne lui incombe pas et qu'elle ne doit tirer son prestige que de la connaissance de son art.

Une œuvre post-scolaire a pour but d'encourager le tissage chez les anciennes élèves en vendant leurs ouvrages, soit dans les expositions-ventes, soit aux visiteurs de l'école.

Livres

Jules PAYOT, **La Faillite de l'Enseignement** (Paris, Alcan, 1937, vol. 12 × 18,5 de 257 p., fr. 15).

Ce livre nous touche de très près, nous, pionniers, dès la fin du dernier siècle, de l'Education nouvelle. On a dit de lui qu'il vient comme grêle après la vendange. Opposons à ce dicton le vieux proverbe : mieux vaut tard que jamais. Comment se fait-il que l'auteur de « l'Education de la Volonté », dont les premières publications remontent à 1890, ait pu rester sourd si longtemps à cette « joie de la volonté créatrice » (p. 256) qu'il magnifie sur le tard ? Mystère. Inclinons-nous devant le *mea culpa* de ce vétéran qui a 40 ans d'enseignement officiel derrière lui. Il fut, dit-il, « consterné » comme jeune répétiteur « de la sottise de nos méthodes ». Comme inspecteur d'Académie, plus tard, il eut un champ d'exploration très vaste devant lui. Aujourd'hui il crie sa colère contre le passé, sa foi en l'avenir : « Avant un quart de siècle, les méthodes absurdes que je combats auront sombré dans le ridicule ». Puisse-t-il dire vrai !

On ne peut se défendre pourtant du sentiment que cette colère est outrée et que l'espoir est incertain. Non que, dans l'ensemble et dans le détail, les critiques présentées à l'Université ne soient vraies. Mais encore faudrait-il comprendre les causes psychologiques des défauts signalés. Ces défauts sont les symptômes apparents d'un mal profond. Derrière les lacunes des maîtres, il y a celles des professeurs d'écoles normales qui les ont formés; derrière les législateurs scolaires, il y a les parents avec leurs préjugés. Derrière les examens absurdes, il y a les institutions et administration qui les exigent. Le Sésame n'est pas ailleurs. Il faut montrer patte blanche, patte universitaire (patte noire serait plus justement dit). Les peuples ont, assure-t-on, les gouvernements qu'ils méritent; ils ont aussi les écoles qu'ils méritent. C'est à un redressement psychologique de la nation qu'il faudrait pouvoir procéder. Est-il impossible ? L'histoire a vu des miracles. Croyons à ce miracle. Les derniers venus à l'Education nouvelle seront alors les premiers par la valeur.

Le pli professionnel — malgré la violente réaction anticonformiste de l'auteur — apparaît malgré tout dans son livre. Et tout d'abord par sa documentation. Il a lu Mme Montessori. C'est fort bien. Et Carrel, c'est bien aussi. Et Alain. C'est plus critiquable. On entrevoit Sanderson, l'Anglais, parce que Wells en a parlé. Mais tous les autres pionniers de l'Education nouvelle, où sont-ils ? Sans sortir de la France, il en est une pléiade digne d'être citée : Intituler un chapitre : « l'Enfant, cet Inconnu », n'est-ce pas d'une ironie un peu lourde à l'égard des Piéron, des Wallon, des Piaget, etc. ? Critiquer est bien. Construire serait mieux. L'ouvrage constructif qui doit compléter celui-ci viendra-t-il ? Il faut l'espérer, l'attendre, insister pour qu'il soit écrit.

« L'absurdité invraisemblable » que dénonce M. Jules Payot ne cessera que quand on aura su, comme il le dit aussi, « faire des espris libres ». Pour cela, il faut que les « esprits vivants » cessent de se heurter « à l'hostilité de ceux dont le siège est fait ». A l'école, rien n'existe « sur mesure ». Si on laissait les enfants exercer « leurs profondes tendances », « notre France bien-aimée deviendrait bientôt le modèle des autres nations.» Que les dieux vous entendent !

Ad. F.

F. SECLET-RIOU, Inspectrice de l'Enseignement primaire et des Ecoles maternelles, **A la recherche d'une Pédagogie nouvelle,** contribution de l'Enseignement primaire public (Bibliothèque des Educateurs, Paris, Nathan, 1937, vol 12 × 19 de 223 p.).

Mme Seclet-Rion, dont nos lecteurs ont lu avec intérêt l'article paru ici même (N° 126, mars-avril 1937, p. 81), a réuni ici huit conférences qu'elle avait faites à Reims, Châlons et Paris. La première qui figure dans ce volume est celle prononcée à l'Assemblée de la Nouvelle Education, à Reims, à Pâques 1935. On connaît la part très grande qu'a prise le corps enseignant français attaché aux Ecoles maternelles et aux premiers degrés de l'Enseignement primaire à l'institution de nouvelles méthodes d'éducation. (Voir ici même les articles de Mlle Harang, avril et mai 1927). Une ingéniosité magnifique s'est fait jour. Elle est apparue aux yeux de tous à l'exposition du 1er Congrès international de l'Enfance, à Paris, en 1931. Il est même arrivé qu'un brin de nationalisme se soit fait jour dans le milieu des éducatrices maternelles — oh !

bien innocent ! — tendant à repousser Mme Montessori et le Dr Decroly et leurs méthodes comme « étrangers » ! Comme si nos petits garçons et fillettes pouvaient, dans le dynamisme profond de leur être, varier d'un pays à l'autre de l'Europe occidentale ! — On sait combien les éducatrices maternelles sont plus libres, à l'égard des programmes que leurs collègues des degrés plus avancés. Ceci explique cette efflorescence de procédés se rattachant à l'éducation nouvelle : adaptation de l'enfant au milieu où il doit vivre, adaptation des méthodes aux principes récemment mis à jour par la psychologie infantile, modernisation dans l'organisation des classes, etc. L'auteur de ce livre justifie en termes pondérés et justes ces exigences de l'Ecole. Praticienne, expérimentatrice, elle connaît les difficultés que l'on rencontre et qui se résument en : routine d'en bas (parents) et routine d'en haut (autorités). Les obstacles auxquels on se heurte là, on ne peut les vaincre sans convaincre. D'où l'exposé patient de vérités évidentes qui — je l'ai dit ailleurs, je le répète — devraient depuis longtemps aller sans dire. « L'ordre s'établit de lui-même par l'activité des enfants ». — « Nous avons un peu trop tendance à ne considérer comme nécessaire à l'enfant que l'aspect négatif de la volonté : la volonté-frein ». — « Plus qu'une amélioration technique de l'art d'instruire, nous cherchons une extension libérale et humaine de l'action de l'école ». — « Elever des hommes... est beaucoup plus difficile, mais beaucoup plus beau que de les instruire. »

Travail par groupes, utilisation des fiches, c'est bien. N'y a-t-il pas encore trop d'organisation prévue et voulue par les adultes, trop d'intervention dans le cours des processus constructifs subconscients, trop d'éparpillement des activités, trop peu de place prévue pour le jeu particulier des types psychologiques divers ? — A toute grande transformation il faut un commencement. Ce livre est une promesse. Mieux qu'une promesse : le début, déjà réalisé, déjà en cours, de l'œuvre de rénovation.

Ad. F.

Maurice Blondel, **L'Action**, tome I : Le Problème des causes secondes et le pur Agir (Paris, Alcan, 1936, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, vol. 14 × 22,5 de 492 p., fr. 50).

S'il est vrai que pour comprendre, il faut dominer — au sens de voir de haut — ou tout au moins égaler en pénétration l'interlocuteur, on peut affirmer que peu d'hommes comprendront ce livre. Peut-être aucun. Mais il est permis, tout en conservant aux esprits humains leurs inégalités, leur hiérarchie en matière de pénétration intellectuelle, d'assimiler le mot comprendre au mot deviner. Prenons une image. Empruntons-la à M. Maurice Blondel lui-même. Il admet que la totalité absolue est inconcevable, que le fini suppose l'infini, et l'infini le fini. Mais il y a — selon un terme qu'il emploie souvent et qui constitue probablement la clé de son système philosophique — « participation » du fini à l'infini, de l'homme à Dieu, de la partie à la totalité. N'est-il pas permis, dès lors, de dire que l'homme imparfait peut participer de l'homme plus parfait que lui ? Que l'intelligence limitée (la vôtre et la mienne) peut participer de l'intelligence plus différenciée et plus concentrée (celle de l'auteur de ce livre) ? Comprendre serait alors : sentir que notre esprit accroît sa puissance au contact du sien et sentir aussi — au sens négatif — qu'aucune de ses affirmations ne contredit à l'intuition que nous pouvons avoir de la vérité. Mais peut-être, quelque grande que soit cette joie de se sentir croître, nul ne trouvera-t-il en soi l'absolue concordance de ses vues avec celles de l'auteur. Attendons toutefois avant de juger, de peur de préjuger. Le tome II parlera du mal et de la mort. Un ouvrage final traitera de l'esprit chrétien. Réservons donc nos critiques.

Dans ce tome I de *L'Action*, (ouvrage qui fait suite à *L'Etre et les êtres* analysé ici — n° 117, avril-mai 1936, p. 121 — et à *La Pensée*) l'auteur oppose la nature essentielle de l'action et l'action effective. I. « Exploration ascendante » : tropismes, instincts, raison; l'artisan, le moraliste, le contemplatif; inanité du monisme. — II. « Mystère du pur Agir » : immanence, Amour, pensée, participation, causes secondes et causes premières, responsabilité. — III. Spontanéité et finalité. L'homme concourt à son destin. — Telles sont les trois divisions de ce tome. Il est difficile à lire, mais impitoyablement clair pour qui parvient à en suivre le fil.

Quelle merveille, par ailleurs, que le spectacle d'une pensée analytique et synthétique infiniment déliée, souple et subtile ! Pas de thèse sous-jacente, introduite au début et que l'on retrouverait au terme. Toutes nos vues partielles et partiales sont « globales » (selon le mot de Decroly), partiellement vraies, incomplètes, fausses si on les prend à la lettre. Intellect et action s'impliquent l'un l'autre : c'est le *learning by doing* de John Dewey (p. 349 et p. 358). L'Ecole active se justifie, à condition de ne s'inféo-

der ni à la spontanéité anarchique, ni à quelque notion d'élan vital qui submergerait et supprimerait toute réflexion, tout contact volontaire de la raison personnelle avec la Raison cosmique ou divine. Citons (p. 449) :

« Les êtres en devenir ont besoin les uns des autres pour se spécifier et se consolider en réalisant leur destinée propre selon le plan universel; le moyen normal de cette détermination, de cette croissance et de cet achèvement est réellement l'action ».

Ad. F.

Dr O. Decroly, **L'Exploration du Langage de l'Enfant,** épreuves de compréhension, d'initiation et d'expression, ouvrage revu et complété par Drs J. Jadot-Decroly et J.-E. Segers (Collection ivoire, psychologie appliquée à l'éducation, éditions du Centre national d'Education, Vossegat 2, Uccle-Bruxelles, vol. 14×22 de 136 p.).

Initiation à la Méthode Decroly. (Cinq fascicules 16 × 24 de la collection bleue, éditions du Centre national d'Education, chacun d'environ 50 p.). I. G. Gallien et L. Fonteyne, Principes et méthodes. L'Ecole Decroly. L'Ermitage. — II. L. Fonteyne, L'Observation et la Mesure. — III. A. Claret, L'Association. — IV. L. Fonteyne et A. Claret, L'Expression. — V. J. Degand, Expérience pédagogique de langage visuel graphique, Méthode globale. (Nombreuses illustrations).

Voici toute une moisson d'œuvres qui prouvent, s'il était besoin de le prouver, que notre grand ami disparu, le Dr O. Decroly, est encore bien vivant dans la pensée et dans l'action de ceux et de celles surtout qui lui survivent et continuent son œuvre. Ces deux collections, l'une scientifique, l'autre pédagogique, s'ajoutant aux « Archives belges des Sciences de l'Education » témoignent d'une belle activité du Centre national d'Education.

Dans le premier volume — qui fait suite au « Développement du langage parlé chez l'Enfant » et au livre « Comment l'enfant arrive à parler » — M. J.-E. Segers développe minutieusement et sur la base d'une série d'ouvrages et d'expériences antérieurs de A. Descœudres, R. Stutsman, A. Gesell, etc., une série d'investigations dont le sous-titre indique les sujets. L'intelligence vraie et l'intelligence verbale y sont nettement distinguées, l'une ne devant pas être confondue avec l'autre sous peine d'erreur de diagnostic. Ces tests de langage, avec indication du barème, chaque fois que c'était possible, rendront service aux investigateurs de l'avenir.

C'est aussi aux observateurs scientifiques que s'adresse Mlle Julia Degand que nous sommes heureux de retrouver à son poste d'il y a 28 ans, aux côtés de Mme Decroly. Le langage visuel graphique est étudié aux points de vue compréhension, imitation et expression. Et l'expérience décrite se trouvera du même coup intéresser puissamment les éducatrices qui ont affaire aux enfants de 8 ans. Car, s'il s'agit ici d'irréguliers, les processus sont les mêmes, et du fait qu'ils défilent au ralenti, n'en sont que plus visibles. Ces 38 pages constitueront une source de réflexions et un stimulant pour les hésitants.

Les quatre autres Cahiers s'adressent plus nettement encore aux éducateurs. Les auteurs, directrices et éducatrices de l'Ecole de l'Ermitage à Uccle, parlent d'expérience. Comme le dit le Dr A. Ley dans sa préface, toute la méthode Decroly tient dans ces directives : « laisser agir l'enfant, provoquer son activité constante », en faire « un esprit curieux des choses nouvelles et sachant s'y prendre pour acquérir par lui-même les connaissances désirées, pour s'adapter aux tâches et résoudre les problèmes nouveaux ». Et il a raison d'écrire le mot « enthousiasme ». Ce sont des milliers et des milliers d'éducateurs qui, dans le monde entier, ont connu et connaissent l'enthousiasme en entrant en contact avec la Méthode Decroly. Ces opuscules leur seront un rappel ou une précieuse initiation.

Ad. F.

Isidore Poiry, Professeur honoraire, ex-directeur fondateur de l'Ecole normale de Lima, Consul du Pérou à Bruxelles, **L'Elevage humain,** IIe éd., (Bruxelles, 11, rue César-Frank, chez l'auteur, 1937, vol. 16,5×25 de 312 p., fr. 25).

M. Isidore Poiry est une nature puissante, heureuse, solidement constituée, simple sans détours, d'un bon sens à toute épreuve. Dans un monde où le sens commun et le bon sens concorderaient, il serait un homme universellement fêté et aimé. Si, en fait, il fut honni et vomi par certains « grands » de ce monde, c'est que son regard précis lui a fait apercevoir les stupidités de notre civilisation — et singulièrement de l'école publique de son temps — et que sa franchise, ignorant tout calcul prudent, lui a fait proclamer ses critiques sans ménagement. Dressé, au surplus, contre les *-ismes* sacrés : militarisme, nationalisme, etc..., M. Poiry ne pouvait qu'indisposer contre

lui les fanatiques et les gardiens des tabous modernes qu'il attaquait. Il en conçut quelque amertume et ce fut sa seule faiblesse. Il eut, par ailleurs, des compensations : qui se ressemble s'assemble. Les esprits simples et droits obéissent au proverbe. Et bien des préventions contre ce qui paraissait « avancé » il y a vingt-cinq ans, sont tombées.

« Un grand souffle de justice sociale traverse ce livre d'un bout à l'autre », écrivais-je ici même (N° 9, janv. 1924, p. 13) de la IIIe éd. de « La Réforme de l'Education » du même auteur. On peut en dire autant de cet ouvrage, mais ici « nous négligeons toute allusion à ces misères de l'existence » dénoncées avec véhémence dans l'ouvrage précédent. On se bornera à « l'étude objective de l'homme afin d'en déduire la meilleure méthode éducative ». Il n'empêche que peu de pages après cette déclaration, les mots pétaudière, gabegie et d'autres non moins succulents éclatent de nouveau comme des tomates mûres !

Nous avons goûté surtout les chapitres sur « L'Ecole active ou Ecole nouvelle » (p. 123) où l'auteur confond un peu les écoles nouvelles, institutions privées, et l'Ecole active, méthode universelle fondée sur les intérêts spontanés de l'enfance. Il souligne en passant l'importance de la psychologie génétique. Un chapitre est consacré à la « Méthode Decroly », le suivant à la « Méthode Montessori ». — « L'Ecole unique », « L'Education féminine », « L'Ecole de plein air », « L'Education et la Paix », etc., donnent lieu à des exposés simples, sains et pleins de sens. Regrettons toutefois que l'auteur demeure fermé aux vérités qui se cachent sous le symbolisme des diverses religions et qui sont totalement distinctes des abus que certains hommes commettent au nom des dites religions ! Pour l'auteur, « l'homme est une concentration d'énergie »; le but de l'éducation doit donc être « l'épanouissement vital le plus parfait possible ». (P. 300). Tout cela paraîtra simpliste à notre pauvre humanité si excessivement compliquée L'auteur s'en rend compte. « Hélas ! écrit-il (p. 143), il est bien malaisé de faire entrer une idée simple et logique dans le cerveau des hommes ! »

P. Bonenfant, F. Quicke et L. Verniers, **Lectures historiques,** L'Histoire d'après les sources, **Histoire de la Belgique,** 3 tomes allant de 57 av. J.-C. à 1477 — de 1477 à 1814 — et de 1814 à 1919 (Bruxelles, A. de Boeck, 1936 et 1937, vol. 15 × 21, de 362, 344 et 279 pages).

Il s'agit ici de textes contemporains des faits cités, de témoignages. H. Lietz procédait ainsi en 1900 à Ilsenburg. Il me souvient de la peine que j'ai eue à m'en procurer lorsque, jeune maître, rentrant des *Land-Erziehungsheime*, j'ai voulu appliquer la méthode de recours aux sources dans mon pays. Les maîtres belges de 1937 sont mieux partagés. Une des innovations de cet ouvrage, par rapport à ceux, d'ailleurs rares, s'occupant uniquement de textes d'ordre politique ou militaire, c'est qu'il fait une large place à la vie économique et sociale. Mérite rare, car c'est la reconstitution imaginative de la vie d'autrefois qui est le plus à la portée des jeunes, qui leur prépare un cadre « tangible » aux phénomènes psychologiques, moraux et sociologiques invisibles, bases à leur tour et fondements de ces « symptômes superficiels », de ces expressions visibles que sont les événements historiques. Or, comme le rappellent à propos les auteurs, « les faits de la vie quotidienne laissent généralement moins de traces dans les archives que ceux de la vie des cours et des chancelleries ».

Choisir, pour une collection de textes anciens, n'est pas tout. Il faut les rendre assimilables : traduire les uns, commenter les autres, les introduire, les situer, indiquer le sens des mots qui demeureraient incompris. Ce fut la tâche minutieuse et, disons-le, menée à bonne fin, qui incombait aux auteurs. Si l'ouvrage s'adresse aux adolescents — à qui il permettra de rédiger des travaux personnels intéressants — il s'adresse aussi aux adultes curieux d'histoire. Pour « entrer dans le cœur de l'histoire » — comme le disent si bien les auteurs — nous voudrions qu'à ces trois tomes s'en ajoutât un quatrième formé uniquement d'illustrations, avec renvois aux textes. Est-ce impossible ? Trop coûteux ?

Un excellent index alphabétique permet de repérer les personnages cités, les auteurs des textes, les noms de lieux, et, par le moyen de mots-souches, les principaux sujets abordés dans les textes, les notices introductives et les notes.

Une partie de l'histoire particulièrement délicate à traiter est celle qui va de 1914 à 1919. M. L. Verniers s'en est tiré avec une objectivité digne de louanges. Certes, il a laissé parler les faits et les textes. Mais précisément le « plaidoyer *pro domo sua* » qui en résulte est dépourvu de toute acrimonie. Il est, disons-le, profondément émouvant. Il y a là, entre autres, des extraits des « Proses et Poèmes écrits au front » que devraient méditer tous ceux qui rêvent de guerre nouvelle ! Et les « minutes d'ivresse » du retour au pays après l'armistice ! Que d'illusions !...

Ad. F.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne. Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement. L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936 en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: PRIX MODÉRÉS :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** -- 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

I. Documents sur la classe d'orientation.

L. VÉREL. — *Classe d'orientation :* Quelques problèmes d'ordre pratique et administratif.

J. LEFRANCQ. — Du massacre des Innocents à l'orientation pédagogique (Extrait de « Esprit », nov. 1937).

Nouvelles diverses.

Livres.

Table des matières 1937.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. DÉCEMBRE 1937 N° 133

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 133 Décembre 1937

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. – Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Documents concernant les classes d'orientation

Par un arrêté en date du 22 mai 1937, *il a été « institué à titre d'expérience, au cours « de l'année* 1937-1938, *des classes d'orienta- « tion réunissant tous les élèves susceptibles « de suivre les enseignements du 2e degré »* (Art. 1).

Art. 2. — Dans cette classe il sera fait appel à la collaboration des maîtres des enseignements primaire, secondaire et technique.

Deux circulaires en date, l'une du 31 mai, l'autre du 7 juin 1937, *précisent les modalités des « expériences » :*

Ces classes d'expérience grouperont en octobre 1937, les enfants qui, si elles n'avaient pas été organisées, auraient été accueillis, les uns par la 6e A ou la 6e B, les autres par les cours préparatoires d'école primaire supérieure ou d'école pratique, ou les cours supérieurs 2e année, en tenant lieu. Les conditions d'entrée resteront d'une part l'examen d'entrée en 6e, d'autre part le C. E. P.

L'effectif d'une classe d'orientation ne devra pas dépasser 25 élèves.

« Les programmes des classes d'orientation sont fixés : avec le souci de permettre, d'une part, l'observation et l'épreuve de toutes les aptitudes, et, d'autre part, l'acquisition des connaissances qui sont nécessaires aux enfants pour poursuivre leurs études dans l'un ou l'autre des enseignements du second degré ».

Il y aura au maximum 6 heures de travail scolaire par jour et une demi-journée par semaine sera consacrée aux « loisirs organisés ».

Le nombre des maîtres devra être de cinq à six : un pour les disciplines littéraires, un pour les disciplines scientifiques, un professeur technique, un professeur de dessin, un professeur d'éducation physique. Ces professeurs seront pris parmi les maîtres des divers ordres d'enseignements, l'un d'eux sera directeur des études. Le contrôle des expériences sera assuré par le chef d'établissement, l'Inspecteur d'Académie, les Inspecteurs généraux. Un stage de préparation pour les maîtres a été prévu au cours de septembre 1937 *(Circulaire du* 31 *mai* 1937).

La circulaire du 31 *mai* 1937 *précise l'objet de la classe d'orientation.*

« La classe d'orientation n'a pas pour objet l'orientation professionnelle, mais l'orientation scolaire vers tel ou tel ordre d'études...

... elle se situe simplement au point de départ des différenciations progressives qui caractérisent d'année en année les enseignements du second degré. Elle opère entre les sections une PREMIÈRE répartition des élèves, — répartition qui, éventuellement, pourra subir des révisions ».

Les programmes seront fixés :

« ... avec le souci de permettre d'une part l'observation et l'épreuve de toutes les aptitudes et, d'autre part, l'acquisition des connaissances nécessaires aux élèves pour poursuivre avec tout le profit désirable leurs études dans une des sections du second degré ».

Elle définit ainsi le caractère de l'orientation :

« Il ne s'agit ni d'instituer des recherches de psychologie expérimentale, ni même d'aboutir à une classification des esprits correspondant aux trois options prévues...

Parmi les élèves soumis à cette observation, quelques-uns révèleront très vite des aptitudes nettement marquées, quelques autres révèleront des inaptitudes également nettes. Mais, entre ces deux groupes, il restera la masse des indifférents qui réclament l'attention vigilante des éducateurs. Pour ces élèves, qui se

livrent peu ou mal, il y a beaucoup à attendre des séances de travaux libres ou dirigés au cours desquelles un maître averti peut faire des observations précieuses... ».

Elle indique les fautes à éviter :

« De la part des maîtres, ce serait fausser complètement l'esprit qui doit animer la classe d'orientation que d'admettre *a priori* une hiérarchie entre les sections du second degré, et parallèlement une répartition des élèves entre elles suivant qu'ils sont bons, moyens ou médiocres.

Les maîtres de la classe d'orientation devront donc dépouiller tout esprit particulariste ; ils failliraient à leur tâche s'ils se considéraient comme des agents recruteurs pour des enseignements qu'ils représentent. Ce ne sont pas des enseignements qu'ils doivent défendre, ce sont des enfants et des familles qu'ils doivent guider ».

***

Les programmes, qui seront désormais communs aux classes de 6e A et B, aux cours préparatoires des écoles primaires supérieures et pratiques, ont été fixés par un arrêté en date du 30 août 1937, que suivent les instructions du 28 septembre suivant.

Langue française

« Aucune modification n'est apportée aux programmes actuellement en vigueur dans les classes de 6e secondaire, les cours préparatoires des écoles primaires supérieures et les cours préparatoires des écoles pratiques.

Histoire

Notions générales de chronologie. Les générations, les siècles, les ères, les grandes périodes. Histoire et préhistoire.

Immensité et obscurité des temps préhistoriques. Différents types d'hommes pré-historiques. L'industrie de la pierre.

Première partie : Orient. — La première grande civilisation connue. Longue durée de la civilisation égyptienne. Connaissance de cette civilisation par les tombeaux et les temples.

Connaissance des Hébreux par la Bible : des Assyriens par les palais des rois. Les peuples de la mer : Crètois et Phéniciens.

Deuxième partie : La Grèce. — Connaissance de la Grèce ancienne par les poèmes homériques. La mythologie grecque.

Les cités grecques, exemple : Sparte et Athènes. Le monde hellénique : les sanctuaires et les grands jeux. L'attache perse. Guerres médiques et guerres entre les cités. Le génie grec ; le siècle de Périclès. Les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires.

Un grand conquérant : Alexandre. Formation des monarchies helléniques.

Troisième partie : Rome. — Comment une petite cité de l'Italie, Rome, est devenue la plus grande puissance du monde antique.

La vie du citoyen romain. La société romaine avant et après la conquête.

Les crises de la République. Quelques exemples : les Gracques, Marius et Sylla, Cicéron, César, Auguste et la fondation de l'Empire. Les grands empereurs. La civilisation romaine sous l'Empire. La fin du monde antique. Le christianisme et les barbares.

Géographie

I. *Géographie physique.* — 1) La terre dans l'univers, forme et mouvements, orientation ; modes de représentation, cartes.

2) Les formes du terrain. Notion de relief, principaux types de relief et leur représentation ; les éléments constitutifs du sol et du relief ; principales roches envisagées surtout au point de vue de leurs propriétés ; dureté, perméabilité et de leurs aptitudes à l'utilisation ; la création du relief, sa destruction, volcans et tremblements de terre.

3) Le climat : température, vents, pluies, principaux types de climats et grandes zones climatiques.

4) L'hydrographie : A. — L'eau douce : fleuves, lacs, glaciers ; B. — L'eau salée : grandes surfaces marines, mouvements de la mer, côtes.

II. *La vie à la surface du globe.* — 1) Les végétaux, les animaux, leurs rapports avec la géographie physique et grandes zones de répartition.

2) *L'Homme :* A. L'homme observé dans la région : genre de vie, modes de groupement, habitat. — B. L'homme dans l'univers : notions sommaires sur les races, densité de population, grandes régions de peuplement.

III. *Les grandes étapes de la découverte de la terre.* — Principales explorations des continents et des pôles.

Mathématiques

I. *Arithmétique appliquée.* — Exercices de calcul sur les nombres entiers et les nombres décimaux, en liaison avec la mesure des grandeurs : système métrique, quotient, règle de trois.

Mesure des longueurs : emploi des instruments usuels.

Mesure des aires : aire du rectangle, du carré, du triangle rectangle, du trapèze rectangle ; recherche de l'angle, d'un polygone quelconque par décomposition en trapèzes

rectangles et triangles rectangles : formule de l'aire du cercle.

Mesure des volumes et capacités : volume du parallélipidède rectangle, du cube, du prisme droit, du cylindre : formule des volumes de la pyramide, du cône ; surface de solides simples.

Mesure des poids : poids spécifique et volume spécifique.

Monnaies : prix unitaire d'une marchandise et quantité de marchandises correspondant à l'unité de monnaie.

Mesure des angles : usage du rapporteur.

Mesure du temps : addition et soustraction de nombres en heures, minutes, secondes.

Vitesse dans le cas d'un mouvement uniforme : espace parcouru pendant l'unité de temps et temps nécessaire au parcours de l'unité d'espace.

Pourcentage, intérêts simples, escompte, rentes.

II. *Dessin géométrique.* — Usage de la règle, de l'équerre, du rapporteur, du compas et du tire-ligne pour des tracés usuels.

III. *Travaux manuels.* — Exercices de pliage, découpage, cartonnage.

Garçons : Croquis coté et dessin à l'échelle de modèles simples : exécution à l'aide d'outils à main usuels de petits objets en bois ou en métal.

Filles : Couture.

Sciences d'observation

Observations sur la balance Roberval. Détermination d'un poids : application à la détermination d'une longueur, d'une aire, d'une capacité.

Observations sur les états physiques de la matière et leurs changements.

Détermination de la méridienne géographique d'un lieu à l'aide de l'étoile polaire, du soleil, de la boussole.

Monographies de vertébrés communs.

Monographies de plantes à fleurs vulgaires.

Voici, de plus, l'essentiel de ces instructions :

Sur l'enseignement du français :

Ce qui, sans doute, importe plus que le choix des auteurs, c'est l'esprit dans lequel on les explique.

Il semble donc qu'entre les programmes du moins il n'y a pas de différences telles qu'elles puissent empêcher un élève du cours supérieur ou du cours préparatoire des E. P. de suivre avec fruit l'enseignement du français dans la classe de 6e, ou inversement qu'elles ne permettent pas à un élève sortant de la classe de 6e d'entrer en 1re année d'école primaire supérieure ou d'école pratique.

Sur l'histoire :

La tâche préliminaire sera de faire comprendre ce qu'est l'*écoulement du temps.*

On y parviendra par une *gymnastique chronologique* qui doit servir d'introduction à l'étude de l'histoire, mais à laquelle le maître ne cessera pas d'avoir recours, pendant toute la durée des études historiques.

Ces exercices chronologiques pourront prendre comme point de départ le *temps présent* et comme support les souvenirs antérieurement acquis d'histoire nationale.

Sur la géographie :

Le professeur aura toute faculté de choisir, suivant les commodités locales, les éléments estimés par lui les plus aptes à susciter chez l'élève le sens de l'observation géographique, à l'amener à remarquer les phénomènes, à en rechercher les causes, à concevoir la notion de relation entre eux, et leurs incidences sur les conditions de vie des hommes.

Cet enseignement sera donc avant tout concret, par suite vivant et placé, dans la mesure du possible sur un plan de simplicité expérimentale adaptée à l'âge des élèves qu'on exercera à décrire et, s'il y a lieu, à reproduire sous une forme graphique, les faits bien observés et correctement interprétés.

C'est dire que la région où est donné l'enseignement sera d'abord utilisée, autant que son intérêt géographique le permet, pour fournir par des exercices pratiques sur le terrain ou sur les cartes ou vues photographiques, les données d'observation directe, d'explication, de vérification qui sont immédiates.

Sur les mathématiques, sciences d'observation, dessin, travail manuel :

Des liens étroits doivent exister entre les enseignements de ces diverses disciplines, qui ont à se prêter un mutuel appui. Les mathématiques, au début de l'enseignement du second degré, auront un intérêt pratique, qu'il importera de marquer, en évitant tout caractère artificiel aux exercices choisis. Les sciences d'observation, de leur côté, ne peuvent se passer de la mesure des grandeurs et du calcul qui leur fournissent la clarté et la précision dont elles ont besoin. L'enseignement du dessin géométrique, conjugué avec le calcul de volumes, de surfaces, de dimensions, de changements d'échelle, trouve son couronnement dans l'exécution de croquis cotés et se rattache ainsi à l'enseignement des travaux manuels.

Si, dans une même classe, des maîtres différents sont chargés de ces divers enseignements, ils devront collaborer étroitement et se réunir le plus souvent possible pour comparer

la progression de leurs enseignements respectifs.

Précisons, d'autre part, que ces enseignements se feront le moins possible par leçons et presque exclusivement par des exercices où l'activité individuelle des élèves doit occuper la plus large place.

Pour permettre ces deux caractères de coordination et d'individualisation des enseignements, la rédaction des programmes a été volontairement très succincte.

⁂

En application des dispositions précédentes, un stage préparatoire a eu lieu au Musée Pédagogique entre le 20 et le 24 septembre. Nous reproduisons ci-dessous les passages des rapports qui nous paraissent les plus intéressants pour nos lecteurs, parce qu'ils montrent la pénétration des principes et des techniques de l'Education Nouvelle.

1° *Sur le principe même de l'orientation* (J. Zay) :

L'idée d'orientation, confondue jusqu'ici avec celle de l'orientation professionnelle, est, en réalité, beaucoup plus large. On peut dire qu'elle est inséparable de l'idée d'éducation, du moins d'éducation rationnelle et démocratique. On élève un enfant pour qu'il vive et achève pleinement sa destinée, pour qu'il tire le meilleur parti de l'ensemble de ses aptitudes, pour qu'il soit lui-même au plus haut degré sans gêner l'épanouissement des autres personnalités ; on l'élève pour qu'il soit homme parmi les hommes. Le point de départ est dans la nature, dans les aptitudes qui sont diverses ; il faut que l'éducation ne contrarie pas les aptitudes. La première condition d'une éducation rationnelle est donc que les *études* soient conformes à la nature de l'enfant. La seconde est que ces études permettent à l'enfant de tenir dans la société le rôle qui lui convient le mieux et où il est le plus utile. Tout le problème de l'éducation est de concilier ces deux conditions, d'unir l'individuel et le social sans les sacrifier l'un à l'autre. Problème difficile, problème inévitable.

Il se pose à la famille, il se pose à l'école. Elles ont à le résoudre ensemble, en collaboration. Nous n'avons jamais voulu les séparer, mais au contraire renforcer leur alliance. C'est à la famille de choisir, c'est à l'école de l'éclairer et de lui venir en aide.

La famille seule, manque trop souvent de lumières. La complexité des études et des tâches sociales rend de plus en plus difficile un choix judicieux. De là tant d'erreurs que nul ne peut nier. L'école a le droit, elle a le devoir de donner des conseils, prudemment mais nettement. C'est son rôle, c'est en cela qu'elle est pleinement éducative. Lui demander de ne point intervenir dans l'orientation de l'enfant, c'est lui demander de trahir sa fonction.

Pour donner de bons conseils, les maîtres ont d'abord à connaître l'enfant, non de cette connaissance d'habitude qui vient de la vie de la classe, mais d'une connaissance volontaire, faite d'observation et d'étude. Ils ont à scruter la nature de l'enfant, dans ses goûts, dans ses aptitudes, dans ses métamorphoses, puisqu'on sait qu'elle change et parfois avec de brusques révolutions.

2° *Sur l'enseignement scientifique :*

a) *Les mathématiques.* — Je voudrais revenir sur la question des exercices à proposer aux élèves. Du choix qui en aura été fait dépend la fécondité de l'enseignement des mathématiques dans la classe d'orientation. Rien n'est plus dangereux à ce point de vue que les exercices artificiels qui encombrent trop de manuels et qui ne prouvent absolument rien. Dès que les yeux d'un élève de 11 ans ne voient plus ce dont il est question, dès que son imagination et son expérience se révèlent insuffisantes à lui représenter les relations concrètes qui existent entre les données qui lui sont proposées, son esprit devient incapable d'un effort logique. C'est assez dire que tous les exercices proposés devront avoir une solide base concrète. Ce seront les mesures elles-mêmes, l'utilisation pratique des instruments de mesure qui pourront fournir tout d'abord la substance des exercices, et ceux-là ne seront pas les moins intéressants. Lorsqu'un problème a été vécu, lorsque son énoncé est passé par la main ou par l'œil, l'articulation de ses éléments devient immédiatement plus sensible et l'esprit dispose de toutes ses ressources...

... Les mathématiques à ce degré ne constituent pas une science de luxe, elles ont un intérêt pratique évident, encore que trop souvent masqué par le caractère artificiel des exercices proposés. Les sciences d'observation, de leur côté, ne peuvent se passer de la mesure des grandeurs, et du calcul, qui leur fournissent la clarté et la précision dont elles ont besoin. Que ces deux disciplines se conjuguent pour rendre compte d'un phénomène observé : elles ne peuvent que gagner l'une et l'autre en efficacité et l'orienteur avisé ne peut que se réjouir d'avoir ainsi le moyen de juger un esprit suivant une double perspective.

Une dernière source possible des exercices est constituée par l'expérience des élèves. Cette expérience est peut-être plus riche qu'on ne le croit : les enfants ont fait des

commissions, ils ont voyagé, ils ont entendu dans le milieu où ils vivent des conversations, ils ont participé peu ou prou à l'activité professionnelle de leurs parents. Certaines notions : gains, bénéfices, tarifs, barêmes, leur sont devenues familières, ils sont devenus très capables de concrétiser dans leur esprit les problèmes faisant appel à ces notions. Je n'en veux pour preuve que la facilité avec laquelle calculent les élèves plus jeunes lorsque les nombres qui leur sont proposés représentent des sommes d'argent, des monnaies, grandeurs qui leur sont particulièrement familières. Mais ne nous abusons pas, les problèmes de cet ordre ne doivent être introduits qu'avec prudence et la réalité présente, celle qu'on peut toucher et mesurer, sera toujours préférable à la réalité qui n'est qu'inscrite dans le souvenir.

b) *Le dessin géométrique.* — Rappelons d'abord que ce programme remplace le programme de géométrie des cours préparatoires des écoles primaires supérieures. Ce changement de dénomination est à lui seul une indication précieuse. Le titre « Notions élémentaires de géométrie plane » était vague. Selon le tempérament des maîtres, il recevait des interprétations bien différentes. Il n'était pas rare de rencontrer des maîtres qui, de bonne foi, emportés par leur zèle et leur désir de gagner du temps, introduisaient dans leur classe un véritable cours de géométrie plane avec théorèmes et démonstrations. Les résultats en étaient toujours décevants. En géométrie, il n'est peut-être pas bon de gagner trop de temps ; mieux vaut savoir en perdre. Il est prématuré, à notre avis, de faire de la géométrie rigoureuse à des élèves qui n'ont pas le sens de la rigueur, qui n'ont pas surtout le besoin de la rigueur, à qui les démonstrations paraissent inutiles dès que les propriétés qu'on se propose de démontrer sont sensibles dans la figure qu'ils ont sous les yeux. Et en vérité cette évidence, si elle est bien exploitée par des considérations de pliage et de symétrie, les mettra plus tard sur la voie de la preuve logique. La géométrie de nos livres est un ensemble trop fini, trop parfaitement ordonné pour un esprit jeune. On n'y doute jamais, on n'y tâtonne jamais, et on se trouve entraîné trop vite dans un monde abstrait où les enfants perdent pied faute de contacts avec la réalité sensible des choses. Ce sont ces contacts avec la réalité que le programme dans sa rédaction nouvelle a voulu préserver et imposer. Dans la classe d'orientation on ne fera la géométrie que dans les séances de dessin géométrique. Les élèves apprendront par la pratique l'usage de la règle, de l'équerre, du rapporteur, du compas. Les notions qu'ils en tireront n'en auront que plus de valeur. Elles seront plus solidement assises dans les esprits, parce qu'elles auront été l'objet d'une activité manuelle. On aura, en outre, évité d'aborder trop tôt et de compromettre ainsi une étude d'un puissant intérêt certes, mais qui ne doit venir qu'à son heure...

... Enfin l'enseignement du dessin géométrique trouve son couronnement dans l'exécution de croquis cotés et de dessins d'exécution qui le rattachent directement à l'enseignement des travaux manuels. Ainsi se trouve réalisée tout naturellement une nouvelle coordination entre deux enseignements d'un égal intérêt.

c) *Sciences d'observation.* — ... A ce degré, il n'est peut-être pas indispensable de séparer les sciences d'observations en sciences naturelles et en sciences physiques. Ce qui distingue ces disciplines c'est moins les procédés que l'on met en œuvre que la nature des objets ou des phénomènes auxquels on applique ces procédés. Le bénéfice qu'on en attend réside beaucoup plus dans l'acquisition d'une méthode de travail, de bonnes habitudes d'esprit, que dans les connaissances mêmes qui en résulteront. La méthode est la même. M. Barrée, pour les sciences physiques, M. Roy pour les sciences naturelles, ont tous deux avec force montré que l'application du programme proposé devait avant tout constituer un apprentissage de *l'observation directe.* Il importe peu dès lors qu'on observe l'ébullition de l'eau ou la germination d'un haricot. Ce qui compte véritablement, ce qui est essentiel, c'est que dans les deux cas les élèves aient sous les yeux le phénomène, qu'ils soient invités sous la direction du maître à en observer les phases, à en noter les aspects caractéristiques, à les interpréter, à les caractériser, qu'ils soient appelés à en rendre compte par le dessin, par la narration orale, par la narration écrite, bref par tout moyen permettant au professeur de redresser les erreurs, d'aiguiller les élèves vers une utilisation plus méthodique de leurs sens, en même temps que de saisir sur le vif un esprit en action, de noter ses réactions, ses ressources et ses défaillances. Aussi bien sur ce point, le programme est-il d'une inéluctable précision. Il ne dit pas « la balance » mais « étude pratique de la balance Roberval ». Il ne dit pas « changement d'état », mais « observation des changements d'état de substances communes : eau, naphtaline, iode, soufre, étain, beurre, asphalte, verre ». Il ne dit pas « zoologie », mais bien « étude d'animaux » tels que chat, lapin, bœuf, etc... Il ne dit pas « botanique »,

mais « étude de plantes », dont il donne une liste.

Notons encore, — au risque de nous répéter — que là encore, il ne s'agit pas de leçons, mais d'exercices où l'activité individuelle des élèves doit occuper toute la place. Le maître ne doit être, ne peut être dans ces classes qu'un animateur discret dont le rôle se borne à éveiller la curiosité des élèves, à orienter leur activité et leurs recherches, à tempérer parfois leur zèle ou leur impatience dans ce qu'ils peuvent avoir d'excessif. Rôle bénin et simple en apparence, mais en réalité délicat, nécessitant pour chaque exercice une préparation minutieuse, une documentation ample et sûre, une connaissance approfondie des possibilités, des ressources de chacun des élèves de la classe. Rôle fécond aussi. Il n'est pas de meilleur moyen de connaître les élèves, de s'assurer des défauts et des qualités de chacun et je suis certain que dans les réunions où les maîtres des classes d'orientation confronteront leurs points de vue, les observations faites au cours de ces séances ne seront ni les moins caractéristiques ni les moins décisives...

Tout exercice d'observation est en même temps exercice de français, en ce qu'il oblige chaque élève à rendre compte de ce qu'il voit, à présenter sa pensée et à l'exprimer clairement et correctement. Tout exercice d'observation peut et doit être un exercice de dessin, puisque le dessin constitue sans doute le moyen d'expression le plus à la portée d'élèves de 11 à 12 ans.

Mais je pense à d'autres coordinations possibles et qui pourront paraître plus inattendues. Je pense notamment au bénéfice que peut retirer la géographie des exercices d'observation faits sur l'orientation, sur le tracé de la méridienne géographique d'un lieu (gnomon), sur la boussole, etc...

3° *Sur l'enseignement de l'Histoire*

L'imagination est une des qualités incessamment requises par l'histoire, mais en alliance étroite avec d'autres qualités dont les principales sont : le goût et le sens des réalités, la précision et la lucidité d'esprit — car il s'agit de voir clair dans un spectacle toujours complexe, souvent confus — et cette qualité maîtresse de l'intelligence, que requiert une discipline scientifique, le jugement, la faculté de percevoir, dans la succession des événements, l'enchaînement des effets et des causes. A cet égard, l'enseignement de l'histoire est de ceux qui peuvent fournir au maître les plus précieuses indications.

Toutefois il ne le pourra qu'à une condition : l'emploi d'une pédagogie active, c'est-à-dire qui mette continuellement en jeu l'activité des élèves, et, inversement, l'exclusion des méthodes pédagogiques qui laissent l'élève passif — cours prolongé pendant la majeure partie de la classe, résumé entièrement dicté, interrogation conduisant à la récitation par cœur —. La pédagogie active, heureusement pratiquée par beaucoup de maîtres, valable pour toutes les classes, s'impose de toute évidence dans la classe d'orientation. A l'interrogation proprement dite — qui peut prendre les formes les plus diverses — orales, écrites (ou mixtes), individuelles, collectives, dialoguées — mais qui doit toujours être conduite par le maître, dans un sens déterminé, suivre une direction, une progression méthodique, pourront et devront s'ajouter de multiples exercices destinés à éprouver les aptitudes diverses des élèves : exercices d'observation portant sur les gravures du livre, les images projetées ou filmées, les cartes, les moulages, etc. ; — exercices de réflexion et de raisonnement, tels que rapprochements, comparaisons, du passé avec le présent, ou du passé à différents stades, ou de civilisations contemporaines mais diverses ; — exercices de précision, tels que définitions, élaboration d'un lexique ; — exercices d'initiative libre, tels que recherches personnelles dans une direction donnée par le maître, constitution de dossiers personnels à l'élève ; — exercices d'attention, tels que lecture d'un texte à analyser, etc...

4° *Dessin et Travail manuel*

Dans quelle mesure les enseignements du dessin et du travail manuel — intimement liés d'ailleurs — ainsi qu'aux autres disciplines — peuvent-ils contribuer à l'orientation de l'enfant ?

Pour chacun de ces enseignements, l'accord s'est aisément établi quant à son *utilité*, à savoir :

Aider à l'acquisition de connaissances scolaires ;

Préparer au choix et à l'exercice des professions ;

Faciliter l'acquisition de certaines « pratiques » de la vie courante.

Le rôle *éducatif* a été également reconnu à tous, soit qu'il s'agisse de donner satisfaction au besoin d'action de l'enfant ou de lui faire acquérir par les sens la majorité de ses connaissances ; soit qu'on songe à profiter de ces enseignements pour obliger a l'observation, à la précision ou au jugement logique, l'éveil, la formation et le développement du sens esthétique n'étant nullement négligés.

Le dessin et le travail manuel sont nette-

ment apparus comme de puissants *révélateurs d'aptitudes.*

Dessin d'imitation, dessin libre ou d'invention, dessin d'observation et dessin géométrique contribuant chacun, par la liberté qu'ils laissent, par la discipline à laquelle ils obligent à déceler tout ou partie de l'être, le côté affectif n'étant pas à la dernière place.

Le travail manuel — nouveau venu — recueillit tous les suffrages, non pas qu'il ne présente aucun difficulté de réalisation.

Il est apparu dans la classe d'orientation, comme se situant très exectement entre le stade jeu des écoles maternelles et du début de l'enseignement primaire et le stade travail des classes d'apprentissage . Comme « jeu-travail », il laissera une très grande place à la spontanéité et à la liberté de l'enfant, autorisera les essais et les tâtonnements, créera peu à peu les habitudes qui, au moment voulu, transforment les aptitudes motrices en capacité de travail.

Chacun reconnaît néanmoins que cette liberté peut et doit être dirigée, éclairée, que comme le dessin, le travail manuel *s'enseigne*, qu'il demande une connaissance méthodique de l'outillage à employer et de la matière d'œuvre à travailler.

⁂

Extraits du Rapport général établi à la suite du stage

Nous avons déjà indiqué (voir notre N° de novembre), ce qui nous avait paru constituer de regrettables timidités dans cet exposé final :

Pour donner le conseil d'orientation, il faut aussi, il faut surtout que nous ayons acquis la connaissance de l'enfant. Et c'est ici que se posent certaines questions de méthode qui ont donné lieu à l'intervention de Mlle Weinberg qui représentait parmi nous, avec l'autorité que vous savez, la psychologie expérimentale et les psychotechniciens. Mlle Weinberg m'a dit, après la séance, qu'elle était étonnée des conseils de prudence, excessifs à ses yeux, qui ont été donnés au sujet de la psychologie expérimentale. Je crois donc qu'il faut rappeler ce qui a été dit avec beaucoup de force, par MM. Luc et Chatelet.

1) Nous ne faisons pas, dans nos classes, de psychologie expérimentale au sens exact du mot, parce que nous avons un programme d'enseignement, et que nous ne pouvons pas nous livrer, sur les enfants qui nous sont confiés, à ces libres recherches qui sont le fait des laboratoires, mais non des écoles publiques.

2) A supposer même que, tout en enseignant, nous puissions utiliser les méthodes psychotechniques, nous n'en recommandons pas l'usage en général, parce que, en général, nous connaissons mal l'instrument et que nous savons que, mal manié, il provoque des pertes de temps et des fautes de jugement.

C'est pourquoi nous préférons faire confiance au bon sens, à l'expérience, à la sympathie des maîtres, pour les enfants, que leur proposer des procédés dont ils n'ont pas fait l'apprentissage.

Mais si les psychotechniciens veulent bien, de temps en temps, visiter nos classes, nous aider de leurs conseils, conduire eux-mêmes certaines expériences et les interpréter avec nous, nous leur en aurons une très grande reconnaissance.

Mais voici les passages qui, au contraire, permettent d'espérer que l'expérience des classes d'orientation est regardée comme un acheminement vers les méthodes nouvelles :

... De ces élèves, qu'allons-nous faire ? C'est ici que le danger nous attend, le danger d'être les agents recruteurs pour l'enseignement que nous représentons, le danger de préférer notre forme de culture, notre vision du monde, nos méthodes, nos écoles, nos boutons de mandarins, à cet enfant vivant qui est plein de richesses et qui peut-être entend des voix auxquelles nous sommes sourds.

A l'égard de cet enfant, notre devoir est net : d'abord et avant tout, nous assurer que le désir qu'il a manifesté ou qu'ont manifesté ses parents d'entreprendre telles études, qui seraient, par exemple de courte durée, n'est pas imposé par une situation économique difficile. S'il en est ainsi, nous réglons immédiatement, d'accord avec l'administration et sans l'intermédiaire du concours, (M. Chatelet nous l'a dit), la question des bourses d'études et d'entretien. Et ceci fait, nous disons aux parents et à l'enfant : « Où voulez-vous aller ? ». Certes, nous pouvons discuter le désir manifesté à l'aide de ce que nous connaissons de l'enfant, mais nous n'exerçons pas de pression. Nous nous gardons de dire impérativement : « Tu seras normalien » (de quelque Ecole Normale que ce soit). Nous le laissons aller où le portent ses préférences réfléchies, convaincus que toute profession, toute spécialité, scientifique, artistique ou technique a besoin d'une élite et que la véritable aristocratie est professionnelle au sens large du mot. C'est pour cette aristocratie- là que nous recrutons, libéralement, sans parti-pris ni préférence sentimentale. Et nous n'aurons pas peur

d'engager ainsi certains enfants dans une impasse. Dans l'avenir, nous espérons que la loi dont M. le Ministre va demander le vote, ouvrira à chacun, quelles que soient ses origines scolaires, des possibilités d'accès vers la haute culture. Il n'y aura plus alors d'enseignement aux horizons fermés. Pour le présent, nous espérons que des mesures transitoires empêcheront que les élèves dont je viens de parler puissent devenir prisonniers des anciens engrenages. A eux aussi, certainement, des possibilités d'évasion seront largement ménagées...

... Un des objets de la classe d'orientation est d'identifier ce cancre, de le solliciter de mille manières, de lui donner toutes les occasions de s'éveiller, occasions, reconnaissons-le, qu'une certaine pédagogie traditionnelle ne lui offrait pas assez souvent. Si, après tous ces efforts, toutes ces secousses, toutes ces adjurations, il continue à dormir d'un sommeil profond, il me semble que nous n'avons pas à avoir pour ce sommeil une vénération particulière, ni à saluer dans ce dormeur obstiné le Dieu inconnu...

... La classe d'orientation peut être, en effet, du point de vue pédagogique, une entreprise difficile : elle doit rester, nous y tenons tous, une classe d'enseignement, — mais elle doit comporter aussi les observations et les exercices, conditions de l'orientation.

Que cette difficulté puisse être vaincue, nous le croyons mais nous ne l'affirmons pas, et c'est la raison pour laquelle nous tentons une expérience. Nous voulons mettre à l'épreuve une pédagogie qui réponde aux deux exigences énoncées et qui, certes, n'est pas nouvelle en soi, mais qui l'est dans les conditions où nous cherchons à l'employer.

Je voudrais rappeler les caractères principaux de cette pédagogie, telle qu'elle s'est révélée dans nos débats et dire pourquoi, malgré les critiques, j'ai confiance en elle.

Ce sera d'abord une pédagogie très individualisée, c'est-à-dire qui aura moins pour centre la classe comme être collectif que chaque enfant pris individuellement. Je le répète, ceci n'est pas nouveau, mais ce qui est nouveau c'est de pouvoir le faire à cause du petit nombre des élèves, et aussi, à cause du petit nombre des maîtres. Or, c'est ici que le drame se noue, car la réduction du nombre des maîtres ne va pas sans la réduction du nombre des spécialistes. L'enseignement ne va-t-il pas en souffrir ? Il n'est pas une séance de ce stage où on ne s'en soit inquiété.

Eh bien, qu'on nous permette ici un plaidoyer pour l'enfant. Je sais bien que personne ne l'oublie dans ce débat. Mais peut-être de très hauts et très purs scrupules intellectuels viennent-ils parfois fausser les perspectives. Parmi ces enfants qui peuplent nos classes, il y en a évidemment que leurs parents élèvent dans les meilleures conditions possibles ; mais il y en a aussi — et peut-être le plus grand nombre — qui sont intellectuellement et souvent moralement mal soutenus. Maladresse, indifférence, ignorance de certains parents ? Ne faisons pas de procès. Nous sommes les uns et les autres, mais surtout les chefs d'établissements, trop proches de ces réalités-là, pour les contester. De tout ceci, l'enfant pâtit : il en pâtit dans sa destinée morale, dans sa destinée intellectuelle, dans sa destinée professionnelle. Les unes et les autres, trop souvent se décident au hasard, dans le désordre et le désarroi. A cet abandon si fréquent de l'enfant, allons-nous rester indifférents ? Et sous prétexte de le munir à 11 ans d'un enseignement parfaitement correct, allons-nous refuser de nous plier aux exigences d'une pédagogie qui, pour arriver à la connaissance de l'enfant, suppose la continuité persévérante de l'observation, c'est-à-dire le petit nombre des maîtres, c'est-à-dire finalement la concentration de plusieurs enseignements entre les mains de trois ou quatre ? Je suis sûr que poser ainsi la question, c'est la résoudre...

... Cette pédagogie individualisée est certes difficile à manier, mais — c'est une leçon de ce stage — elle sera singulièrement facilité si on a franchement recours, comme tous les orateurs nous y ont invités, aux procédés des méthodes actives. Seulement, n'oublions pas que le mot *actif* prend ici un sens précis. M. Chatelet l'a marqué l'autre jour : on ne nous demande pas de faire agir l'enfant et de nous complaire au spectacle de son activité spontanée comme le font certains théoriciens modernes. On exige que notre enseignement soit actif au sens où un remède peut l'être, qu'il éveille tout ce qui dort, qu'il communique la vie à tout ce qui est inerte. Nous devons obtenir de l'enfant moins de l'action que des réactions, par conséquent multiplier les occasions de provoquer celles-ci. Exercices variés faisant appel aux grandes fonctions mentales, attention, mémoire, imagination. Mais aussi appels fréquents et imprévus à tous les intérêts, à tous les goûts, ceux qu'il connaît, ceux qu'il ignore. C'est ainsi qu'il passera de la classe à l'atelier, de la salle de musique au musée, de manière à éveiller des échos et des résonances qui n'ont peut-être pas encore été perçus. Je ne trouve pas d'autre mot pour désigner cette pédagogie nouvelle que le vieux mot de culture...

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série
LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 × 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 × 24) sous couverture double ..... **16** fr.
Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... **15** fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 × 28)..... **12** fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

Quipic le Hérisson, 36 pages (23 × 21)..... **9** fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

20 pages (22 × 26)..... ..... **12** fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6e)

CLASSES D'ORIENTATION

Quelques problèmes d'ordre pratique et administratif

L'organisation des classes d'orientation, instaurée par la circulaire ministérielle du 31 mai 1937, a réjoui le cœur de ceux qui se préoccupent de la réorganisation de notre enseignement, de son réajustement aux besoins réels des élèves et aux exigences de la vie actuelle. Les classes d'orientation se présentent en effet comme des « classes nouvelles » officielles, établies d'après des directives officielles qui entrent dans la voie des conceptions des pédagogues d' « éducation nouvelle ».

Un des principaux obstacles à la rénovation de nos écoles semble avoir été jusqu'à présent le surpeuplement des classes. Or, les classes d'orientation ont un effectif qui n'excède pas 25 élèves, ce qui permet aux maîtres qui y exercent de mieux étudier et connaître leurs élèves, d'offrir à tous une alimentation intellectuelle mieux en rapport avec les besoins de chacun.

A l'école traditionnelle sévit le « bourrage », le « par cœur », le travail mécanique qui laisse l'esprit passif. Et la cause de ce « bachottage » dans tous les ordres d'enseignement, c'est la nécessité d'être prêt à subir, en fin d'année, un quelconque examen dont le programme, extensible à loisir, finit par s'enfler démesurément. Or, les élèves des classes d'orientation n'auront pas de devoirs à faire à la maison, ils n'auront pas à subir d'examen de fin d'année : ils passeront automatiquement dans la classe supérieure. Mais, au lieu d'être aiguillés au petit bonheur, en raison de considérations où leurs goûts et aptitudes tiennent souvent une faible place, *ils seront orientés* rationnellement, après avoir été observés et éprouvés pendant une année, tant au point de vue intellectuel que physique. Selon leurs aptitudes, ils s'orienteront vers l'enseignement technique, les études modernes ou classiques. Et pour prévenir des erreurs d'orientation des modalités supprimant les cloisons étanches permettront en cours de scolarité et sans risque sérieux pour la solidité des études, de passer d'une catégorie dans l'autre.

Pour bien étudier des élèves, il faut permettre à leurs aptitudes de se manifester. Les partisans de l'école nouvelle estiment d'ailleurs que le développement de l'aptitude doit passer avant l'acquisition de la connaissance. Dans la vie, en effet, il s'agit de créer plus que de connaître, et si la création est liée à la connaissance, la création est, en dernière analyse, le fruit de l'aptitude poussée à sa limite. D'ailleurs, si, après de longues études on faisait l'inventaire du peu qui en est demeuré, on serait quelque peu gêné et on regretterait sans doute que tant d'heures, éparpillées entre toutes sortes de spéculations, n'aient pas mieux convergé dans le sens des aptitudes naturelles. Ici encore, le Réformateur donne satisfaction à ces aspirations en demandant que la classe d'orientation soit une classe libérale, d'où le gavage soit banni, et où, grâce à des activités de caractère moins formaliste et un enseignement plus actif, on s'efforce de mettre en relief les aptitudes des élèves.

Dans la classe d'orientation, les recherches concrètes sont donc substituées aux études livresques, l'enseignement dogmatique cède le pas à l'étude expérimentale, et toutes les techniques nouvelles peuvent y être largement utilisées. Et nous nous réjouissons à la pensée que le dessin et surtout le travail manuel auront enfin la place qui leur est due dans un système d'éducation qui se propose de préparer à la vie.

⁂

Nous sommes donc pleinement d'accord sur le principe même des classes d'orientation. Cependant, nous ne sommes pas sans inquiétude quant au succès d'une expérience dont dépend peut-être la grande Réforme de demain.

Nous n'aurons garde de prétendre soulever et étudier tous les problèmes que pose l'expérience. D'autres analyseront par le détail les difficultés pratiques de réalisation. Nous traduirons simplement, par quelques questions, notre incertitude et notre perplexité.

N'est-il pas quelque peu surprenant de voir les expériences se dérouler dans des circonstances si diverses qu'il sera difficile d'en systématiser les résultats ?

En éparpillant sur tout le territoire un nombre fort restreint de classes d'orientation et en offrant en quelque sorte aux chefs d'établissement de tous ordres le moyen d'échapper aux complications de l'expérience, n'a-t-on pas donné surtout, aux uns et aux autres, le désir de formuler des objections décisives, tout en perdant un peu de vue le sens de la réforme ? Peut-être eût-il été préférable — comme on l'a fait pour l'organisation des loisirs — de grouper dans une même région ou un même département toutes les classes d'orientation, afin qu'elles y apparaissent comme une obligation et que tous les enfants de cette région, désireux de passer des établissements du premier degré à ceux du deuxième degré, soient obligés de fréquenter les classes d'orientation ?

D'autre part, a-t-on chargé des éducateurs spécialistes du soin d'élaborer le programme de ces classes ? Quiconque n'est pas convaincu de la nécessité d'une réforme est-il capable d'aborder l'expérience sans idée préconçue et avec la plus entière indépendance d'esprit ?

Et surtout, a-t-on confié ces classes à des « orienteurs » que leurs connaissances psychologiques, pédagogiques et sociales désignaient pour cette mission délicate ? On ne s'improvise pas orienteur et n'est-il pas dangereux d'imposer cette fonction à des personnes qui ne le souhaitaient nullement ? Certes, il fallait aller vite. Et l'on a, cette année, convoqué à des stages, à Paris, des inspecteurs d'académie, des proviseurs, des directeurs d'E. P. S., des professeurs. Il n'empêche qu'on a mis la charrue avant les bœufs ; et cependant, les résultats enregistrés cette année ne vont-ils pas peser sur la décision du législateur ?

A-t-on entrepris auprès des parents une campagne destinée à les rassurer et à gagner leur confiance ? On aurait pu s'appuyer, pour cela, sur tous les groupements qui gravitent autour de l'école, sur tous les amis de l'école, qu'il eût fallu renseigner. N'a-t-on pas laissé le soin de renseigner les parents aux chefs d'établissements ? Et ceux-ci, peu désireux pour la plupart de voir transformer leur école en clapier à cobayes, n'ont-ils pas parfois inquiété les parents au lieu de les rassurer ?

D'autre part, a-t-on envisagé — et c'est le point sur lequel nous nous proposons d'insister — les obstacles d'ordre administratif soulevés par l'expérience des classes d'orientation ?

1° D'après l'arrêté ministériel du 27 mai 1937 (Art. I), les classes d'orientation réuniront, dans les centres scolaires choisis, « tous les élèves susceptibles de suivre les enseignements du deuxième degré ».

D'après la circulaire, elles grouperont « les enfants qui, si elles n'avaient pas été organisées, auraient été accueillis, les uns par la sixième A ou B, les autres par les C. P. d'E. P. S. ou d'E. P. ou les cours supérieurs en tenant lieu ».

Ces deux textes, comparés, ne font pas ressortir nettement s'il s'agit, dans une ville déterminée, de réunir *tous* les enfants remplissant les conditions prévues, ou seulement un certain nombre d'entre eux.

S'agit-il de tous les enfants ? Envisageons le cas d'une ville d'importance moyenne (30.000 habitants) que nous connaissons bien et qui possède, *pour les garçons*, un lycée, une E. P. S., avec une E. P. d'industrie et de commerce annexée (à 800 mètres du lycée). 75 enfants devant entrer en 6e et 105 dans les cours préparatoires d'E. P. S., c'est 180 élèves, au total, qui devront être admis dans les classes d'orientation.

On devra donc théoriquement, pour les garçons, organiser 7 classes d'orientation.

L'Inspecteur d'Académie dispose de 5 professeurs de Lycée, de 3 maîtres de cours préparatoire, d'un professeur d'école pratique, et en outre d'un maître de travaux et d'un maître auxiliaire. Même si tous ces éducateurs étaient improvisés orienteurs, ils ne suffiraient pas à assurer les 27 heures hebdomadaires dans chaque classe. D'autre part, comment l'unique professeur de latin, d'allemand, d'anglais, parviendra-t-il à assurer l'enseignement dans 7 classes ? Quant aux professeurs de dessin, gymnastique, technologie, ils ont d'autres cours dans d'autres classes... Il faudrait donc envisager des créations d'emplois et d'heures supplémentaires pour les maîtres auxiliaires. Or, aucun crédit n'a été prévu pour cela ; il faut, dans chaque centre, se contenter des moyens existants...

S'agit-il de n'organiser que deux ou trois classes d'orientation : la solution devient plus facile au point de vue des locaux et du personnel. Mais alors, comment *choisir* les élèves qui seront répartis dans ces classes ? Comment, par exemple, imposer aux famil-

les l'entrée de leurs enfants dans les classes d'orientation, alors qu'elles désirent *le voir* entrer en sixième ou au C. P. et qu'elles ont le choix sur place ? Et ne risque-t-on pas, si on laisse les parents opter, de voir les classes d'orientation réduites à un effectif dérisoire ?

2° On se plaint, dans la plupart des établissements, jumelés, de la différence d'âge des élèves et de ses conséquences pédagogiques. Ceux de sixième ont en moyenne 11 ans alors que ceux du C. P. en ont 13.

Cette discordance sera beaucoup plus sensible dans une classe d'orientation ? Ne risque-t-elle pas de fausser l'expérience, même avec la coordination prévue des programmes ?

3° La circulaire prescrit que, dans un même centre, les classes d'orientation seront toutes du même type pédagogique. Sur quelle base choisira-t-on — et imposera-t-on aux parents — un type plutôt qu'un autre ?

D'ailleurs, le type 3 (sans latin ni langue) ne risquerait-il pas, s'il était choisi, de donner des résultats peu probants, tout au moins en vue d'une orientation ultérieure vers le latin, les langues vivantes, les études classiques ?

Le type 1 semble plus intéressant. Mais il faudrait envisager des créations indispensables, si l'on voulait soumettre tous les enfants à l'expérience. D'autre part, pourrait-on obliger les familles, qui désirent pour leur fils des études primaires supérieures ou techniques, à envoyer leurs enfants aux classes de latin ?

4° Et comment organisera-t-on une classe de cinquième A. si on adopte le type 1, quand elle recevra des élèves ayant fait, les uns un an, les autres six mois de latin ? Même question au sujet des langues vivantes ? Faudra-t-il organiser des cours spéciaux pour les élèves en retard ? Avec quels crédits ?

5° Chaque trimestre, le conseil de classe doit prendre des décisions qui peuvent bouleverser l'effectif des classes d'orientation. Qu'a-t-on prévu pour le cas, où, après les résultats du premier trimestre, l'effectif d'une classe passerait à 40 tandis que l'effectif de l'autre tomberait à 10 ?

Enfin, quelle va devenir la situation des élèves internes ? Les élèves des classes d'orientation auront 27 heures de classe par semaine. Aucun travail ne leur sera imposé en dehors. C'est réalisable pour les externes et demi-pensionnaires. Mais pour les élèves pensionnaires ? Ils constituent la majorité des élèves de sixième et le tiers des élèves dans les C. P. de l'E. P. S. A quoi les occupera-t-on après 16 heures et le jeudi ? Comment les surveiller si on transforme en heures de loisir les heures qui ne sont pas consacrées à la classe ? Le nombre des surveillants va être insuffisant ?

A moins qu'on ne décide ce qui serait curieux que les externes seuls seront orientés...

Convenons qu'il y a là de nombreux problèmes propres à inquiéter les administrateurs et tous les éducateurs.

Si nous les avons formulés, c'est parce que nous attendions cette tentative d'amélioration et que nous voudrions que des solutions satisfaisantes soient intervenues. Car nous désirons vivement que l'expérience réussisse, puisqu'elle nous apparaît comme le premier pas dans la voie d'une réforme que nous estimons logique et nécessaire. D'ailleurs, si comme nous le souhaitons, les classes d'orientation sont généralisées l'an prochain, les mêmes problèmes se poseront à nouveau.

L'expérience suit son cours dans une quarantaine d'établissements... Espérons que ces établissements ne sont pas seulement ceux qui n'ont su ou n'ont pu se tirer à l'écart, mais sont surtout ceux qui, jugeant cette tentative particulièrement intéressante, ont voulu la tenter en toute objectivité. Il nous faudrait cette assurance pour que nous attendions avec un peu plus de sérénité les résultats de cette année d'expérimentation.

L. VÉREL.

Du massacre des Innocents à l'orientation pédagogique

(*Extraits de l'article de* M. Jacques LEFRANCQ, *publié dans* « Esprit », *novembre* 1937)

La classe d'orientation est liée à une refonte progressive, mais essentielle de l'éducation tout entière. Nous avons donc été utopique. Délibérément. Il fallait avoir pleine conscience de la hardiesse de l'ensemble du programme, être bien certain qu'il n'a été réalisé pleinement en aucun lieu, en aucun temps, pour que puisse apparaître son caractère résolument progressif, pour que les réformes de détail perdent leur aspect de petites modifications arbitraires, prêtant à récriminations et scandale chaque fois qu'elles présentent un inconvénient ou une possibilité d'échec, affrontent une règle jusqu'ici effectivement valable, bousculent des habitudes et des intérêts ou exigent un travail de réflexion ou d'organisation.

Substituer, à l'enseignement des élèves, l'éducation des enfants et jeunes gens, c'est une révolution. Une révolution, c'est l'instauration d'une tradition nouvelle, recouvrant et remplaçant une tradition moins bonne, déjà morte dans son ensemble, même si quelques parties en étaient excellentes encore. *On vise autre chose* et, du coup, tout l'organisme change, élément par élément, par petits effondrements successifs. Le grand art, bien entendu, étant d'éviter la violence et les destructions inutiles.

Dans toute révolution, on trouve des chercheurs, des théoriciens (ici Wallon, par exemple, ou indirectement Piaget, Koffka, Allers, Buysse, Vermeylen, De Greeff, bien d'autres...) et des hommes d'action qui mettent les idées des premiers en formes réalisables (Monod par exemple) ou assurent carrément l'exécution.

Dans toute révolution aussi, il faut compter avec de grands contre-révolutionnaires (qui sont ou des pessimistes, ou d'honnêtes gens qui visent un *autre* but) et avec une foule de petits rouspéteurs qui ne comprennent pas, restent attachés à telle ou telle forme de tradition morte, font passer leur regret du passé avant le respect du vivant, ou simplement ragent d'être dérangés.

Eh bien, dans la révolution présente, on n'aperçoit pas de grands contre-révolutionnaires. Les agrégés, les Messieurs du Comité Supérieur de l'I. P., etc... qui font de l'obstruction au projet Jean Zay ne lui ont jusqu'à présent opposé aucune doctrine, si ce n'est celle de la lutte des classes. Car ce sont bien les conservateurs qui entrent en guerre pour défendre leurs intérêts de classe, la réforme promise ayant justement pour objet la suppression de classes sociales arbitraires par l'unification de l'enseignement. Leurs thèses ne dépassent pas la défense de prérogatives universitaires ou étroitement familiales (1). C'est un symptôme assez parlant que seuls les partisans du projet apportent des travaux positifs sur l'*enfant*, les autres se bornant à des défenses administratives, des protestations politiques ou des récriminations de gens en place qui se voient tirés de leurs habitudes. C'est qu'en effet la transformation dont la classe d'orientation est la pièce maîtresse, exige un changement de mentalité, un effort de pensée assez rigoureux, voire pénible. Il y faut beaucoup de bonne volonté, d'esprit de sacrifice même : car les ornières sont profondes et moelleuses aux véhicules universitaires !

Il ne faut donc pas s'étonner si certaines

(1) Exceptons néanmoins une remarque souvent faite, sur le danger de placer la classe d'orientation à 11-12 ans, au moment des troubles de la puberté. Ceci au moins est sérieux et concerne la psychologie de l'enfance. Mais à mon sens l'objection n'est pas valable. Il est évident qu'il y a perturbation générale du caractère à cette phase de l'évolution infantile ; mais nous croyons que tout psychologue sera d'accord pour constater que la transformation n'affecte guère l'intelligence proprement dite. Elle peut rendre l'enfant plus ou moins indifférent à sa vie intellectuelle, mais cela ne dure pas et une éducation sexuelle bien comprise (et confiée *aux parents*) a tôt fait de limiter les troubles affectifs. Les mêmes qui font cette objection ne semblent pas s'intéresser aux troubles, autrement graves, que cause la course au certificat d'études primaires. Il ne faut pourtant pas être grand clerc en psychologie pour savoir que le surmenage scolaire qui survient à ce moment n'est pas, comme on le dit toujours, d'ordre intellectuel, mais d'ordre émotionnel. Les désordres affectifs ainsi provoqués en pleine crise de puberté ont la proportion de véritables ravages.

gens « du métier », placés brusquement devant une transformation « éducative », ne peuvent ou ne veulent pas sortir des perspectives les plus étroitement *enseignantes ;* ne voient pas ou feignent de ne pas voir qu'il s'agit d'une refonte et non d'une petite réforme en surface. On se fâche tout rouge, par exemple, si des circulaires ou des hommes de science laissent entendre qu'il ne suffit pas de « *s'occuper* » de la psychologie des enfants. Ainsi M. Th. Simon, par exemple, membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (1), s'écrie qu'il n'est tout de même « pas beaucoup de classes où le maître donne des devoirs à faire et des leçons à apprendre sans avoir enseigné à ses élèves comment s'y prendre pour cela ». N'ont-ils pas, ces fonctionnaires pleins d'initiative et d'audace, réclamé et « obtenu la création de séances de direction de travail » ce qui « dément bien la singulière indifférence prêtée aux maîtres pour la psychologie des élèves ».

Et voilà ! La psychologie, cela consiste à enseigner à faire des devoirs, à diriger une classe... La réforme de l'Ecole est réduite à l'amélioration des bâtiments scolaires et la psychologie à ces pâles leçons de méthodologie des Ecoles normales, compliquées de tests à prétentions diagnostiques.

Il y a pourtant des années que Wallon — pour ne parler que de lui et rester en France — s'évertue à répéter qu'un test mettant en évidence un trait isolé — et il faut en dire autant de toute observation partielle par un professeur spécialiste — ne peut avoir qu'une signification superficielle. « Ce qui peut lui donner sa vraie signification c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun... ».

Mais le Dr Wallon a le tort impardonable de penser à l'*enfant* et non à l'élève ; à l'éducation, et non à la classe. Je ne partage certes pas toutes les idées politiques de Wallon, et sans doute moins encore sa philosophie, mais je le connais un peu, je sais son dévouement à l'enfance, sa probité scientifique, la largeur et le désintéressement de ses vues. Ce grand reproche qu'on lui fait vient de l'imprécision de ses projets (2). C'est qu'en effet la recherche et son application devront presque coïncider. Mauvaise méthode, sans doute, mais justifiée par les circonstances ; en effet, si notre tendance a été d'imposer à l'enfant les façons de penser et d'agir de l'adulte, certains régimes politiques ont proclamé les méfaits de l'intelligence en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif dans l'individu : la biologie, le sang, la race, etc... « Une éducation qui voudra respecter la totalité de la personne (écrit Wallon, *loc. cit.*) ne pourra se dispenser d'être orientée vers le développement de l'analyse intellectuelle et la décision autonome ». Voilà évidemment qui ne fait pas l'affaire des partisans des régimes totalitaires, russe, allemand ou italien. « Par une sorte de cruelle ironie, les régimes appelés « dynamiques » sont aussi exclusivement des régimes « d'ordre » tendant à la fixation de l'actuel ». Notre ami de Greeff (3), à qui j'emprunte cette phrase a montré de la façon la plus frappante dans un long article qu'on ne se lasse pas de relire, tant il est riche en expériences et en suggestions, que le succès des régimes « fascistes » (à commencer par celui de l'U. R. S. S.), la rapidité foudroyante de leur installation, la durée indéfinie de leurs conséquences morales, ne s'explique que par le détournement des esprits enfantins, épris de certitudes ferventes. C'est toujours à la jeunesse que le dictateur s'adresse : bien sûr de « l'avoir » ! En pleine crise de « libération parentale », toute chargée de refoulements et d'insatisfactions, elle est prête à toutes les crédulités comme aux plus généreux enthousiasmes.

Or la vague s'étend. Si les quelques peuples encore libres veulent prévenir le mal, s'ils veulent sauver la pensée des enfants, la prémunir contre des forces de « mysticisme » dont elle ne se guérit jamais tout à fait, il n'est que temps d'intervenir. Ce n'est pas enseigner aux enfants comment s'y prendre pour faire leurs devoirs et étudier leurs leçons qui suffira. La classe d'orientation introduit pour la première fois une psychologie authentique dans l'éducation, lui donne du moins une chance de s'introduire (4); cette psychologie a pour fonction première la formation

---

(1) Je cite au hasard, simplement pour montrer quel est le ton, et sans insister sur les sous-entendus : esprit de bouton dans l'armée; dans l'enseignement esprit de férule... ou de palmes.

(2) Th. Suran, membre du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, loc. cit. « ...Si l'on brouille tout dès le début, ce n'est pas pour rien, ni sans arrière-pensée : *is fecit qui prodest*... Il y a là une extraordinaire imprécision — je ne dis pas indécision : le but sera atteint », etc...

(3) Dr E. de Greeff : *Drames collectifs* et « *Mystiques* » *humaines*.

(4) En France, la psychologie vivante est fortement influencée par les travaux du Dr Wallon. Et le Dr Wallon passe pour communiste. La science à laquelle il se consacre est, de toute évidence, stalinienne. Ces incroyables stupidités se répètent : il y a quelques années, des sociétés savantes cherchaient à fonder une « Ligue pour la défense du Déterminisme », menacé par la physique cléricale de de Broglie. Il y a aussi des pays où les savants sont ignorants quand ils sont juifs !

de l'intelligence active, la lutte contre la crédulité passive. On se scandalise de ce que l'arrêté de Jean Zay ait été pris avant que les « questions préalables », primordiales, aient été étudiées, et que, plutôt que de « s'attarder » à les résoudre, on ait tranché au plus vite, à la gordienne, et décidé qu'on procéderait d'abord par expérience »? Fort bien. On eût certes préféré s' « attarder » à l'analyse et à la recherche scientifique ! Malheureusement, il se trouve que l'intelligence ne peut être étudiée que *dans un caractère total* et les travaux dans ce sens sont très peu et très mal connus en France et spécialement dans les écoles normales, où s'ignore trop souvent tout ce qui ne dérive pas de Binet-Simon. Or il ne s'agit pas d'axer l'orientation sur le facteur g (« intelligence générale ») (1) déterminable par les tests mentaux que l'on sait ; il ne s'agit plus d'additionner des aptitudes, mais de considérer l'ensemble du caractère, le tout déterminant les parties. Etude infiniment complexe à laquelle les psychologues du monde entier ont décidé — notamment au Congrès de Prague — de consacrer le principal de leurs efforts. Recherches relativement peu connues en France, mais auxquelles on s'adonne avec ardeur depuis 30 ans en Allemagne, en Autriche, en Angleterre. Mais nous voilà bousculés par l'urgence des évènements. Il faut élaborer les techniques, tâcher de se communiquer les résultats obtenus. Un ministre lance un appel, provoque l'expérience et la confie aux professeurs de lettres et de sciences, nullement préparés, il le sait bien. Et l'on voit tout aussitôt des membres du Conseil supérieur de l'I. P. crier qu'on va désorganiser l'Ecole. Au début de la guerre, j'ai connu un colonel qui protestait contre l'usage des sacs à terre parce qu'ils compromettaient le règlement du Service de Campagne...

L'Ecole et l'Enfant. Ce n'est pas, Dieu merci, la première fois que l'on oppose l'un à l'autre, qu'on défend l'un contre les prétentions aberrantes ou abusives de l'autre. Une « somme » de ces tentatives libératrices a été esquissée récemment encore par M. Bouchet dans une thèse de doctorat consacrée à l'*Individualisation de l'Enseignement*. Primat de l'éducation sur l'instruction et nécessité d'une psychologie entièrement renouvelée (la formule n'est pas trop forte : le Dr Ch. Blondel, psychologue aujourd'hui officiel, l'a maintes fois proclamée), sont affirmés au nom d'un personnalisme que nous n'avions, à *Esprit*, qu'à reconnaître, préciser et féconder. De ces réformes, Bouchet, fort de son expérience propre et s'appuyant sur les essais pratiques et théoriques tentés en France et à l'étranger, en montrait les possibilités d'application en France. A cette époque, le pire ennemi auquel il pensait était le sociologisme académique. Les grands coupables étaient Durkheim et Lévy Bruhl : en postulant (et même parfois en montrant) l'*antériorité de fait* du collectif sur l'individuel, ils ont justifié par avance toutes les priorités de *droit* que nation, race, famille, université, s'arrogent sur la Personne virtuelle de l'enfant (2).

Il y a trois ans... On n'acusera pas M. Bouchet d'avoir élaboré un plan triennal ! Non seulement, dans la profusion croissante des Etats totalitaires, la jeunesse n'a cessé d'être et désindividualisée et dépersonnalisée, mais il faut bien avouer qu'en France, jusqu'à ces derniers mois, l'Université, ce modèle de société close, n'a pas relâché sa dictature, et a continué de « manger » ses enfants. De Monzie avait dit des choses fort justes, fort délicates : on lui opposait le maréchal Pétain, de l'Académie ; sous un tel patronage, on pouvait être sûr que les enfants appartiendraient à l'Université, et l'Université « à la France » — cette France particulière qui voit dans l'épée d'académicien le gentil symbole d'armements un peu plus perfectionnés.

L'idée-pivot de Bouchet, celle qui nous occupe, celle dont on vient de décider, hâtivement, la réalisation, n'est donc pas nouvelle : ce qui est neuf, c'est la décision d'aboutir. Répétons-la en quelques mots : l'école et tout ce qui s'y rattache, professeurs, inspecteurs, associations de parents et toutes institutions éducatives, et matériel, et bâtiments, et M. le Grand Maître de l'Université, tout cela est subordonné à une seule fin, l'enfant — *chaque* enfant — réalité vivante, singulière, où devra se constituer sa Personne.

Aider humblement, fermement, à cette formation de l'Esprit en chaque enfant, c'est la seule raison d'être de cet énorme appareil (2). Ou la volonté d'orientation est une perfidie monstrueuse : alors qu'on le montre au plus vite, mais sur pièces — ou le décret installant la classe d'orientation est la première étape de cette transformation, ou, précisons encore, nous avons à faire, par une collaboration intelligente, désintéressée, qu'il soit cette étape. Ce n'est pas une obstruction hargneuse qui y parviendra.

---

(1) Cela va parfois jusqu'à l'injustice : certaines attaques contre Paget concernent uniquement le vocabulaire adopté par l'auteur. Disons aussi qu'entre le sociologisme (erroné mais honnête et sincèrement scientifique de Durkheim) et le racisme ou le communisme stalinien, la marge est sérieuse.

(2) Je puis dire combien apparaît stupéfiante aux étrangers la centralisation universitaire; c'est un sujet d'étonnements perpétuellement renouvelés...

Il faut reconnaître l'habileté des détracteurs de la réforme, lorsqu'ils insistent sur son caractère d'essai, soulignent qu'elle servira à mettre au point, par leur application, des travaux scientifiques partiellement conjecturaux. « On prend mes enfants pour des cobayes ». C'est à croire que l'éducation est aujourd'hui si bien administrée, que, dans le régime ancien, l'expérience et ses hasards n'avaient point de place : les agrégés de lettres ou de grammaire savaient des lettres, savaient le latin, n'est-ce pas ? donc ils savaient leur métier ; les « expériences » étaient exclues ; les parents pouvaient dormir tranquilles.

Faut-il vraiment démontrer le sophisme ? Eh oui, il le faut bien, nous voyons trop qu'il le faut bien. Certes oui, un jeune agrégé sait le grec ou connaît l'histoire de la littérature. Mais que lui demande-t-on lorsqu'il entre au Lycée ? De faire progresser les études helléniques ou les recherches sur tel ou tel de nos écrivains ? On ne lui demande pas, on lui impose, et à juste titre, de faire de vos enfants, ô parents terrorisés par les « réformateurs cégétistes » des Hommes, à l'*aide* du latin, de l'histoire, des sciences. Latin, grec, mathématiques, tout cela n'est que *moyen ;* la *fin*, c'est vos enfants. On peut supposer que vous, parents, en tomberez d'accord. Or, vous figurez-vous que les agrégés de lettres, de grammaire, ont appris à connaître les enfants ? On leur a appris à faire, devant un jury, une belle leçon publique ; voilà toute leur science de l'éducation.

Ici intervient le terrible pouvoir des mots. Le mot épouvantable, c'est *Pédagogie !* Et c'est bien vrai qu'on en a abusé, que les écoles normales ont rangé sous ce vocable mille prétentieuses âneries. N'empêche qu'au cours des temps, et en dépit des aberrations laïcistes du siècle dernier, il s'est constitué tout un appareil d'application de la psychologie de l'éducation, qu'il faut bien nommer d'un nom quelconque, *Pédagogie* n'est pas si mauvais !

Va-t-on ajouter une année de pédagogie aux années de licence et « diplôme » ? Va-t-on échelonner les leçons et exercices de pédagogie et les cours de psychologie depuis la classe de philosophie jusqu'au concours d'agrégation ? Ce dernier système semble évidemment préférable (à condition qu'on se décide à abandonner les caricatures actuellement en usage). Mais l'essentiel, c'est qu'on se décide à inculquer à tous les éducateurs les notions indispensables approfondies (non pas les éléments !) d'une science théorique et appliquée de l'éducation.

Les directeurs du *Temps* qui, m'a-t-on dit, s'intéressent fort à la bonne métallurgie, trouveraient sans doute mauvais qu'une jeune mathématicien de l'X fût placé tout de go à la tête d'une section de hauts fourneaux. Le moins qu'on lui impose est un an de stage — au cours duquel, s'il est malin, il écoutera les conseils du vieux contre-maître expérimenté. Personne au *Temps* ne songe à jeter la confusion dans les esprits en criant que c'est la subordination de l'ingénieur au contre-maître ! Personne à l'*Echo de Paris* ne protestera contre l'année d'application que Fontainebleau donne aux futurs artilleurs de Polytechnique.

C'est qu'il s'agit de choses sérieuses : de choses en acier. Les enfants ? Ça n'est pas coté en Bourse, n'est-ce pas ? Alors ?

Alors on les met tout à trac entre les mains du latiniste ou du mathématicien. Si le professeur agrégé de grammaire, arrivé à cinquante ans, ne s'est pas encore demandé *en quoi* la grammaire est utile aux enfants, s'il ne sait pas encore s'y prendre pour leur enseigner *utilement* les règles du subjonctif après *ut*, qu'est-ce que cela peut faire à notre père noble. A force de bachotage et de leçons particulières payées ce qu'il faut, un Monsieur « bien » fera de son fils un bachelier, qui pourra ensuite reprendre ses affaires et porter sa rosette. On aurait le courage de faire des coupes sombres parmi les vieux Cripure, marchands de grec, marchands de latin, tueurs de jeunesse ? Bravo ! Quand il s'agit d'enseignement j'ai tout de même un peu plus de confiance dans un petit licencié qui aime ses moutards et trime pour les connaître et les aider à devenir des hommes, qu'en ces Messieurs du *Temps* et du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Mais il faut revenir sur une confusion plus grave que ne manque pas d'accentuer le Dr Déroïde : nous voulons parler de l'absurde identification de la pédagogie avec la psychotechnique. Pourtout le Dr Déroïde doit savoir, puisqu'il s'est « occupé » de psychotechnique, que cette discipline ne concerne que les aptitudes professionnelles, et n'offre aucune application possible dans l'orientation des enfants vers les sciences ou les humanités classiques. N'a-t-on pas assez répété qu'il ne s'agit pas d'Orientation Professionnelle ?

C'est même là, à notre sens, une question capitale. Si la réforme était axée sur l'Orientation Professionnelle, nous en serions farouchement adversaires. Mais encore un coup, allons aux textes, et soyons honnête ! Cette fois, ce sont les Principes mêmes du Projet qui sont en jeu.

Jacques LEFRANCQ.

Nouvelles diverses

Sur l'Exposition des Arts et Techniques

Extraits de la communication de M. Lebrun, directeur du Centre de Documentation Pédagogique, au Comité d'Entente des Associations françaises pour la Paix par l'Education. 11 nov. 1937.

Du point de vue pédagogique, l'Exposition a permis de mettre en valeur méthodes et résultats ; mais elle a surtout été l'occasion de rencontres et de contacts ; nos visiteurs ont pu à loisir, étudier et juger l'effort de l'école française aussi bien que celui des Associations post et péri-scolaires. Ils ont pu, librement, placer cette école et ces activités dans leur cadre normal, habituel ; ils ont alors compris quel esprit anime, en France, éducateurs et amis de l'école ; ils ont pu constater que nous avons, ici, un idéal, que nous cherchons à pénétrer notre jeunesse de cet idéal, et, selon le mot de M. Ducos, Président du Groupe III, que nous voulons « faire passer cet idéal dans le réel ».

Les articles parus dans la presse étrangère en font foi : l'Exposition a révélé l'enseignement français à de très nombreux éducateurs étrangers. Nos services d'information à l'extérieur ne possèdent pas les puissants moyens mis à la disposition des services de propagande de certains pays. Nous avons l'habitude du travail honnête et modeste et nous nous sommes nettement aperçus que l'étranger, à l'exception des spécialistes, ne nous connaît guère.

Non informés ou mal informés à leur arrivée, nos visiteurs sont tous repartis surpris. Tous nous ont quittés heureux de suivre nos efforts de près, de conserver le contact, désireux de mieux comprendre et même d'engager, immédiatement, une active collaboration.

Ayant participé, dès 1933, aux premières réunions d'organisation de l'Exposition, j'ai eu, personnellement, le privilège d'entrer en rapport avec plusieurs « Groupes » et de nombreuses « classes » de l'Exposition dont l'activité intéressait la documentation pédagogique. Partout, j'ai fait la même constatation.

***

Au Musée Pédagogique, le Centre National de Documentation Pédagogique a organisé une annexe du Palais de l'Enseignement. On aurait pu se contenter de montrer des travaux d'élèves : on a voulu faire davantage et, disons-le tout de suite, on y a réussi.

Tout d'abord, on s'est efforcé de placer les présentations nationales dans un cadre international. Afin de préparer le visiteur et d'affirmer cette tendance, dans le vestibule d'entrée, seule, se détache sur un panneau de bois sombre, une blanche statue de la Paix que, symboliquement, vient caresser vers midi un rayon de soleil venu d'une fenêtre lointaine. Tout près, un tableau montre la répartition géographique des Centres de Documentation Pédagogique et, sous ce tableau, une collection des publications internationales d'éducation apporte au visiteur une documentation souvent nouvelle pour lui, comme nous en avons eu maintes fois la preuve.

Non loin de là — et je ne fais que citer rapidement — s'ouvrent les salles réservées à la remarquable exposition de Correspondance Scolaire Internationale où la place d'honneur est laissée aux participations étrangères. Ensemble d'une richesse inattendue, réconfortant et touchant à la fois, à la présentation duquel M. Garnier, Mlle Brunot, l'Institut et les représentants de plusieurs bureaux étrangers ont apporté tous leurs soins.

Plus loin, des panneaux, des tableaux révèlent les mêmes préoccupations : ici, le mécanisme d'élaboration de la bibliographie pédagogique française et de la bibliographie pédagogique internationale ; là, le stand si remarqué de la Croix-Rouge de la Jeunesse, dû à l'initiative de Mlle Pierrard ; là encore, annoncée par quatre grands portraits de Gœthe, de Shakespeare, de Dante et de Cervantès, une Exposition de Langues vivantes : affiches, travaux d'élèves retiennent les regards pendant que de temps à autre le phonographe fait entendre quelque passage d'un des chefs-d'œuvre de la littérature étrangère ou quelque chanson tirée du folklore. Poussons cette porte et nous voilà au cœur de la place : le Centre international de Documentation pour l'étude des langues vivantes où s'accumule sur de modestes rayons une riche série de manuels d'enseignement des langues en usage dans tous les pays. Ailleurs encore, à côté des dessins d'élèves français, ce sont les curieux tableaux du Centre d'Art pour Enfants de Boston (U. S. A.).

Dans l'escalier, un panneau retient notre attention : Expositions scolaires françaises et étrangères organisées par le Musée Pédagogique, en France et à l'Etranger (36 en 3 ans). Un autre nous fait comprendre, dans une sobre présentation, à qui s'adresse toute cette documentation : pendant l'année 1936 seule, 127 réunions et congrès nationaux et internationaux d'éducation ont été tenus 29, rue d'Ulm...

Partout, la documentation présentée est imprégnée d'esprit international, car le Musée est le siège d'associations internationales, le Bureau Français d'Education Nouvelle, le Bureau Français de Correspondance Scolaire Internationale, par exemple, branches d'organisations internationales.

Dans ce cadre, se sont tenus, pendant l'Exposition, plusieurs Congrès ou séances de Congrès internationaux :

Premier Congrès de la Sociologie de l'Enfant ;

Congrès international des Professeurs de Langues Vivantes ;

Congrès international des Professeurs de Dessin et des Arts appliqués.

Congrès international de l'Enseignement Expérimental.

Congrès international de l'Enseignement Musical.

Là aussi, et pendant trois mois, M. Lapierre et ses collaborateurs ont préparé le remarquable Congrès international de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire.

D'autres Congrès nous ont visités : Congrès international de l'Enseignement Secondaire, par exemple ; et aussi de nombreux éducateurs de tous pays, venus, soit en groupes, soit isolément, se mêlant à nos visiteurs français, aux groupes d'élèves de nos écoles, coudoyant, sans préparation trompeuse, et nos maîtres et nos élèves.

Fidèle a ses principes, le Centre National de Documentation Pédagogique avait pris soin de signaler par des pancartes l'existence de telle ou telle autre partie de l'Exposition à visiter au dehors ; une active et efficace interprétation a ainsi été assurée. Il s'est vite établi un courant de sympathie et de confiance que l'on s'est plu à nous affirmer de vive-voix mais qui, déjà en dehors de toutes manifestations de courtoisie ou de politesse, a pris sur le terrain technique des formes concrètes.

⁂

XIIIe Cours International Montessori

De janvier à juin 1938, à Amsterdam (Hollande)

Les Cours sont divisés en deux sections : *Théorie et Pratique.*

A. Théorie

Dans cette partie du Cours, Mme Maria Montessori développera le sujet suivant :

« L'ÉDUCATION DANS LA RECONSTRUCTION SOCIALE ».

Ce sujet s'occupe de l'éducation sociale et morale de l'homme, sur les quatre plans de développement, comme préparation à sa vie sociale.

B. Pratique

On donne au cours de cette partie une instruction complète dans la méthode Montessori appliquée à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de 12 ans. Cette partie se compose de :

1) D'un certain nombre de *conférences*, données par Mme Montessori et ses assistantes. Elles auront lieu le soir et se donneront trois fois par semaine.

2) *De leçons démonstratives*, comprenant le travail pratique, avec le matériel, et auront lieu les après-midi du lundi, du mardi, du jeudi et du vendredi. Elles comporteront du *travail manuel avec le matériel*, dont les séances auront lieu les mêmes après-midi, une demie heure après les leçons démonstratives, et des *Cours du mercredi et du samedi*, organisés spécialement pour les étudiants qui se trouveraient empêchés pendant les autres après-midi.

3) *D'Observations dans les écoles :* les étudiants visiteront certaines écoles Montessori, où ils auront l'occasion de voir la méthode en action. Ces séances auront lieu dans la matinée.

« L'EDUCATION DANS LA RECONSTRUCTION SOCIALE ».

Les conférences de Mme Montessori sur cet intéressant sujet seront groupées autour des subdivisions suivantes :

1) *La première phase de la vie sociale.*

La lutte entre l'Enfant et l'Adulte ;

La psychologie de l'Enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge de six ans.

Les applications à la Famille et à l'Ecole.

2) *La Seconde phase de la vie sociale.*

Période de 6 à 12 ans.

L'Enfant devant les obligations de la loi.

Problèmes de l'Education obligatoire.

Premières acquisitions dans le domaine de la culture.

Nécessités du développement moral et social de l'Enfant.

3) *La Troisième phase de la vie sociale.*

Période de 12 à 16 ans.

L'Homme comme « nouveau-né » social. (La Renaissance de l'individu comme membre de la Société).

L'Entrée définitive dans le monde social.

Problèmes de l'Education secondaire.

La Psychologie de la puberté.

Les Besoins sociaux et physiques comme bases de la réforme dans l'éducation.

4) *La Quatrième Phase de la vie sociale.*

Période de 16 ans jusqu'à la fin des études scolaires.

L'Evaluation morale de la Personnalité.

Le Développement de la conscience sociale au moyen d'une éducation supérieure.

La Conception d'une société réformée sur les bases de l'évaluation de l'individualité humaine.

L'Education et la tutelle morale de l'homme comme nécessité durant toute son existence.

L'occasion sera donnée à ceux qui ne désirent pas, ou ne peuvent pas suivre tous les cours, de choisir la subdivision qui les intéresse spécialement, et de souscrire à cette subdivision seule.

Prix

Cours complet : Fl. 200.

Ce prix comprend toutes les conférences, cours et leçons démonstratives, examens et diplômes. La somme de Fl. 50 doit être versée au moment de la souscription, le reste (Fl. 150, au début du Cours). Les professeurs possédant un diplôme signé par Mme Montessori à partir de 1919 peuvent assister aux conférences, moyennant une somme réduite.

Diplômes

Le Diplôme Montessori sera accordé à ceux qui suivent régulièrement et d'une façon satisfaisante le cours complet, qui présentent le Manuel désiré, ainsi que les Notes d'observation ; qui, après un examen oral et écrit, sont considérés comme capables d'appliquer la Méthode Montessori à l'enseignement pratique.

On accorde deux espèces de diplômes :

A) Le diplôme permettant d'appliquer la Méthode Montessori à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de six ans.

B) Le diplôme permettant d'appliquer la méthode à l'enseignement d'enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

Les étudiants désirant obtenir le diplôme B doivent être en possession d'un diplôme d'Etat leur permettant d'enseigner dans leur propre pays, des enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

Comme toujours, le diplôme Montessori autorise son possesseur à appliquer la méthode Montessori *uniquement à des enfants normaux, jusqu'à l'âge établi, et n'autorise pas à préparer des professeurs* dans la méthode Montessori.

Des Certificats seront accordés après présentation d'une thèse écrite à ceux qui ont suivi l'une des subdivisions séparées.

Toute information complémentaire concernant les programmes et les prix seront envoyées sur demande. Toute correspondance devra être adressée au :

Secrétariat de l'Association Montessori Internationale. XIIIe Cours International Montessori, 22, Quinten Massysstraat, Amsterdam. Z. (Hollande).

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alexandre Dénéréaz, Privat-docent à l'Université de Lausanne, **Cours d'Harmonie,** données physiques, historiques, psychologiques, ouvrage officiellement adopté par le Conservatoire de Lausanne (Lausanne, Editions Foetisch, Paris, 29, rue d'Astorg, Rouart, Lerolle et Co., 1937, vol. 19 × 27,3 de 223 p., avec 764 exemples).

Ce cours est sans doute un des ouvrages les plus importants qui aient été écrits en ce domaine. L'auteur est un esprit original, puissant, encyclopédique, d'une érudition hors pair, servie par une capacité de synthèse qui lui permet de voir tous les problèmes de haut et d'accorder à chaque détail sa place dans la hiérarchie des valeurs : valeurs cosmiques et physiques, valeurs logiques, valeurs historiques, voire même valeurs physiologiques.

L'ouvrage s'ouvre par une introduction consacrée au rythme, conçu comme suggestion motrice. Tout le monde a lu, du même auteur, « Rythmes humains et rythmes cosmiques », où les rythmes musicaux sont rapprochés des rythmes astronomiques, géologiques, géographiques, botaniques et zoologiques, ainsi que des rythmes offerts par les arts plastiques. Ici, d'emblée, les rythmes sont caractérisés : rythme actif, rythme contemplatif, etc. — Dès la p. 13, le « prélude » est consacré à l'art harmonique et aux données physiques (vibrations). — Dans la Ire partie, on trouve étudiées la gamme, la tonalité majeure et mineure. — II. « Harmonie pluritonale moderne ». — III. « Harmonie complémentaire moderne », surharmonie, pandiatonisme, chromatisme. — IV. « Le Choral ». Enfin, postlude : « Passage du style sévère au style instrumental ». On devine par ce simple aperçu la variété et la richesse des sujets abordés. Il n'est pas exagéré de dire, avec un critique, que tout cela est d'un « prodigieux intérêt ».

D'apparentes digressions viennent encore brocher sur le tout des aperçus prestigieux. Ainsi l'aperçu sur les progrès de l'harmonie dès les civilisations anciennes jusqu'à l'époque actuellle. Ici, comme en matière religieuse, les mystiques se heurtent aux dogmatiques, les premiers poussés en avant, les seconds tirant en arrière. Il y a marche du simple au complexe, avec retours voulus ou non voulus (inconscients, pathologiques, fuite dans le passé simpliste) au primitif. La gamme, elle aussi, a comme des variations et des perfectionnements. Il y a une psychologie de la gamme; une psychologie aussi, — une physiologie peut-être — des modes majeur et mineur. Variations également dans l'harmonie pluritonale où Schubert, Liszt, Wagner et d'autres ont apporté des innovations, saisies au début comme des hardiesses intolérables, puis goûtées avec passion, enfin délaissées ou acceptées comme naturelles, indifférentes. L'œuvre beethovenienne acquiert ici sa signification prodigieuse. Surharmonie, analogie avec les couleurs, logique des cadences, innovations de Debussy... On voudrait tout citer.

Insistons ici surtout sur la nouvelle méthode pédagogique de l'auteur. Elle se rapproche singulièrement de la nôtre. L'élève doit rester lui-même; il doit construire lui-même ses exercices et devenir son propre maître. Initiative. Intelligence. Intuition. Logique. Comme aboutissement, il acquerra un sens décuplé du Beau. Les racines de l'être, la finalité ultime de l'être apparaissent ici liés. Liés entre eux, liés avec le Cosmos. Pour un peu le sens — dans le double sens de signification et d'orientation — de la vie apparaîtrait ici. Disons mieux : il y apparaît. Musique, philosophie, religion : Par delà nos divisions arbitraires et mesquines, tout se tient. « La musique nous relie au monde énergétique, ultime expression de ce que nous laisse concevoir l'Univers. »

Ad. F.

Bureau international d'éducation. — **Le B. I. E. en 1936-1937,** rapport du directeur à la huitième réunion du Conseil (Op. 17 × 24 de 20 p.).

Id. — **L'Enseignement des Langues vivantes** (vol. 15,6 × 24, de 282 p., fr. 5).

Id. — **L'Inspection de l'Enseignement** (vol. de 264 p., fr. s. 5.).

Id. — **Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement,** 1937. (vol. 16 × 24,5, de 440 p., fr. s. 12).

Dans son rapport, M. Jean Piaget signale l'installation du B. I. E. au Palais Wilson à Genève, où siégeait jadis le Secrétariat de

la S. D. N. Malgré les temps sombres que nous vivons, le B. I. E. prouve qu'entre les nations « une collaboration simplement technique et humaine » est possible. Il en résulte un sentiment de confiance. Développer l'enfance est l'ambition commune de tous les peuples.

Les thèmes 2 et 3 à l'ordre du jour de la VIe Conférence internationale de l'Instruction publique (Genève, 1937) ont porté sur les langues vivantes et l'inspection. Sur le premier thème, des données ont été fournies par les Ministères de l'Instruction publique de 49 pays. Buts, méthodes, moyens auxiliaires dans l'enseignement des langues sont exposés avec précision, ainsi que tous les autres points en corrélation avec celui-ci. M. V. Francke, qui a dépouillé l'enquête, s'est borné à rendre clair l'ensemble des données reçues. Au lecteur de s'instruire et de tirer les conclusions qu'il jugera bonnes. Pour nous, ce qui nous a frappé, c'est l'absence d'indication sur l'utilisation de fichiers, de jeux auto-éducatifs, surtout pour l'initiation aux langues et la consolidation de leur structure grammaticale. Cette lacune nous paraît proprement renversante !

Sur le second thème — inspection — 39 pays ont fourni des données. Mlle Rachel Gambert et M. Borelowski ont procédé ici aussi à une étude globale qui précède les exposés par pays. Soulignons à ce propos l'intérêt que présente la réponse de la Pologne où, pour la première fois, croyons-nous, on rencontre des inspecteurs spécialistes psychologues « chargés de donner des conseils sur les méthodes d'enseignement, l'organisation de laboratoires, l'achat du matériel accessoire et la façon de l'utiliser ». Bravo ! Bon rapport aussi sur l'inspection dans le canton de Genève (p. 238); mais quelle tâche accablante et décidément trop vaste !... Une division du travail entre spécialistes divers duement formés, en possession de techniques modernes, paraît s'imposer... ici et partout. L'ouvrage de M. Robert Dottrens sur l'Inspection rendra service sur ce point aux gouvernements. Est-ce par modestie qu'on ne l'a pas mentionné ? Pourquoi ne figure-t-il même pas p. 59, sous la rubrique : « Réformes envisagées ? ».

Quant à l'Annuaire, M. Pedro Rossello, directeur-adjoint du B. I. E. lui a donné une fort belle introduction sur le mouvement éducatif en 1935-1936. Il y a 118 pages de tableaux statistiques récapitulatifs portant sur les cinq dernières années. 57 pays participent à ce volume, 5 de plus qu'en 1936. En somme, malgré la vague d'économies budgétaires et la « saturation scolaire » qui en résulte — surtout dans l'Enseignement primaire — on constate une reprise, en certains pays : constructions, étude de programmes rénovés (très timidement!). Dans l'Enseignement secondaire, c'est la stagnation presque totale ; mais le malaise s'accroît ; signe que l'heure — fatale, mais lointaine — où la psychologie fera irruption dans cette Bastille encore close, approche. Faites donc lire « L'Homme, cet Inconnu », d'Alexis Carrel, à tous les professeurs secondaires !...

AD. F.

Les Albums du Père Castor, Flammarion, Paris, 1938. Prix variant de 6 à 16 fr.

« Le Père Castor » vient cette année encore combler de joie les enfants de France : joie de connaître, joie de construire, joie d'inventer.

Voici un « Panorama du Fleuve ». Sur un dépliant long de 2 m. 40 × 0,24, formant frise murale, serpente le fleuve aux douces teintes ; par l'image et par le texte il raconte son histoire : d'où il vient, où il va, ce qu'il signifie pour l'homme ; comment son eau mystérieuse toujours coule, roule et fuit et toujours revient... Ce tableau artistiquement exécuté par Alexandra Exter, porte à son revers un joli récit, de Marie Colmont, simple et limpide comme l'onde elle-même.

Dans « La Ferme du Père Castor » nous trouvons les bêtes familières que connaissent et aiment les enfants. Ane, chien, chèvres et volailles, autant de croquis bien campés, relevés d'une pointe de comique. En regard des belles planches d'Hélène Guertik, de courts morceaux, dûs à l'imagination vive et fraîche de Lida, feront les délices de bien des petits.

« Quipic le Hérisson » est le dernier chef-d'œuvre des deux collaborateurs « Lida » et « Rojan » ; qui connaît l'exquise série des Plouf, Panache, Scaf, Bourru, etc., voudra posséder Quipic aux piquants pointus. Trottant menu, fureteur, circonspect, timide ou hardi selon l'heure, Quipic sait dire, à son tour, tout ce que contient un tendre cœur de hérisson...

Une adaptation de « La Petite Sirène » d'Andersen ouvre la porte au monde de la féerie que méprise quelque peu notre époque réaliste. Est-il pourtant conte plus touchant, tout empreint de mélancolique poésie ? Les enluminures de I. Bibiline parlent, elles aussi, à l'imagination et à la sensibilité.

Puis, à la joie de connaître, succède la joie de créer. Que de génie inventif dans « L'Atelier d'Arlequin » ! Que de jolis ré-

sultats tirés de chétifs moyens ! Allumettes, brins de paille, plumes, échantillons d'étoffe, débris de toute sorte, il n'en faut pas plus à l'ingéniosité d'Arlequin.

Trois albums consacrés, l'un aux « Villages de France », les autres à Paris — « Paris illuminé », « Je construis Paris, exposition 1937 » — s'adressent aux architectes en herbe et aux futurs techniciens mettant d'ores et déjà à contribution leurs aptitudes d'esprits disciplinés.

Enfin un cahier de « Papillons à colorier » offre aux enfants qu'attirent couleurs et pinceaux de gracieux modèles préparés par Angèle Malclès, non pas de papillons fantaisistes et faits de « chic », mais bien de lépidoptères reproduisant, quoique simplifiées, des espèces réelles.

Les neuf albums du Père Castor, série 1938, rencontreront certainement le même succès que ceux des années précédentes. Félicitons une fois de plus M. et Mme Paul Faucher d'avoir lancé en France cette excellente collection répondant au goût et à la psychologie enfantine.

Is. Ferrière.

Nouvelles lois de l'alimentation humaine

Sous le titre : « Nouvelles Lois de l'Alimentation humaine basées sur la leucocytose digestive » (Lausanne, Imprimerie commerciale, Av. de l'Université 5, Extrait des Mémoires de la Société vaudoise des Sciences naturelles, Vol. 5, N° 8), le Dr. P. Kouchakoff a publié une étude extrêmement intéressante, tant par la précision minutieuse des observations scientifiques que par les conséquences pratiques que celles-ci comportent. Leucocytose ? Qu'est-ce que cela ? On a constaté depuis longtemps que, dans certaines circonstances, le nombre de globules blancs que contient le sang augmente brusquement. Cette augmentation est un réflexe de défense. Or, le Dr Kouchakoff a établi, après des centaines d'expériences, que les mets cuits provoquent ce réflexe, — ils nous intoxiquent donc légèrement — tandis que les mets crus ne le provoquent pas. Seconde observation, très importante, quand on mêle un mets cuit avec le même mets cru, la leucocytose ne se produit pas ! Cela nul ne le savait avant la découverte du savant de l'Institut de Chimie clinique de l'Université de Lausanne. Mais il ne s'est pas arrêté là. Il a découvert que les différents mets possèdent une « température critique » différente. Il entend par là celle qui déclenche la leucocytose. Et si, au lieu de prendre du même mets, on prend un mets cru qui possède une température critique supérieure à tel autre mets pris cuit — ou à des mets fabriqués : pain, sucre, chocolat, etc. — la leucocytose se trouve également évitée. L'auteur donne, pp. 330-332, la liste des mets naturels avec leur température critique. Il suffit de combiner les menus de façon à éviter la poussée anormale des globules blancs dans le sang. Depuis des siècles que l'humanité utilise des mets cuits et des aliments fabriqués au feu, elle a fatigué l'organisme et l'a usé peu à peu. Eviter cette fatigue, c'est assainir l'organisme, c'est assimiler mieux, c'est, comme l'écrit l'auteur : « créer un nouvel individu : l'homme bien portant ». On devine par là l'importance de cet opuscule de 28 pages. On savait déjà que le crudivorisme améliorait la santé de bien des gens épuisés de fatigue. Mais la cellulose, à son tour, suscite une autre sorte de fatigue. Le mélange des mets cuits aux mets crus, dans la proportion de 10 % de ces derniers, va permettre aux mères de famille de préparer des menus qui assureront le plein épanouissement de leurs enfants. Cette seule constatation n'autorise-t-elle pas à considérer le Docteur Kouchakoff comme un bienfaiteur de l'humanité? Rien de ce qui peut contribuer à ramener l'homme à la santé ne doit être négligé.

Ad. F.

Richard Berger, **Manuel d'écriture courante et ornementale** (Lausanne, Payot, 1937, vol. 16 × 24 de 140 p., fr. s. 5. —).

Nous avions déjà annoncé ce livre. Il convient d'y revenir. Son importance pratique est grande. Finie la routine scolaire de jadis où les gosses étaient tenus comme des galériens. Le secrétaire général de la Fédération internationale pour l'Enseignement du dessin et des arts appliqués à l'industrie — il est professeur à Morges, en Suisse — connaît son sujet à fond, sous l'angle à la fois de l'éducation nouvelle et de la technique. Il connaît la psychologie graphique de l'enfance, les révélations merveilleuses en ce domaine de Luquet, les ouvrages de Hulliger à Bâle, de Robert Dottrens à Genève. S'il s'arrête à l'écriture script minuscule, simplifiée encore, c'est en connaissance de cause. Mais n'est-ce pas trop d'enseigner les majuscules, la script séparée et la script liée ? Non, car ces formes pourront constituer des étapes successives. La vue globale des mots — décomposés plus tard seulement en syllables et plus tard encore en lettres — permettra aux commençants à lire et à écrire des choses intéressantes, dès l'abord. C'est essentiel afin que le moteur de l'intérêt soit mis en mouvement.

L'ouvrage ne s'adresse pas uniquement aux maîtres ni aux écoles de tout petits. Il est « à l'usage des écoles primaires, secondaires et professionnelles ». L'abondance des illustrations témoigne de l'habileté de l'auteur et rend service au lecteur ; dans un livre comme celui-ci, elles sont indispensables. Les paragraphes sont brefs, le style limpide, direct. Une « histoire de l'alphabet » forme un complément utile. Elle nous permet de déchiffrer les vieux manuscrits. Ouvrage solide et sérieux.

Ad. F.

⁂

Groupons sous un même alinéa quelques publications suisses de 1937. M. E. Dévaud, professeur à l'Université de Fribourg, nous envoie **Quarante Exercices de Lecture silencieuse** (Namur et Bruxelles, La Procure, 1937, vol. 12 × 19 de 95 p.). L'introduction, brève (7 pages) est d'une clarté parfaite : principes généraux, applications dans le cas particulier. Les observations finales (moins de 3 pages) montrent la valeur de fiches réunies par des classes, ou par les élèves eux-mêmes pour leur usage particulier. Aux mêmes éditions a paru précédemment, du même auteur, **Lire, parler, rédiger** (id., 143 p.), avec, pour sous-titre : « Procédés d'enseignement actif applicables à plusieurs degrés ». Mise au point des méthodes d'avant-garde pour les instituteurs à classes nombreuses et disparates, cet ouvrage est en même temps un résumé limpide de la théorie et une mise en œuvre minutieuse de la pratique. Decroly, Dottrens sont largement mis à contribution. Rien n'est oublié, pas même l'illustration des compositions. Et jamais le but ultime n'est oublié : l'enfant doit apprendre à réfléchir, à penser par lui-même, à « lire le vrai pour vivre le vrai ».

La Maison Delachaux et Niestlé, à Neuchâtel et Paris, 26, rue Saint-Dominique publie les fascicules 24 et 25 de ses « Cahiers d'enseignement pratique » : **Pour bien écrire,** par J. Schwar et R. Berger (16 pages et 11 planches 16 × 23,5, fr. s. 0,90) et **Molière,** par Albert Atzenwiler (55 p., avec 12 illustrations, fr. s. 1,25) : biographie, portrait, fac-similé d'autographe ; anecdotes et scènes de la vie de Molière ; tout cela instructif et savoureux. Les scènes choisies sont brèves. Empruntées à 14 pièces différentes, elles permettent une vue panoramique rapide et intense de ce qui, en Molière, est essentiel et unique. M. Atzenwiler est directeur de l'Enseignement primaire du canton de Genève. M. James Schwar est inspecteur à Lausanne et M. Richard Berger, que nous connaissons déjà, professeur de dessin à Morges. Cet ouvrage constitue donc le complément indispensable de celui que nous avons annoncé sur l'écriture.

Signalons que, dans *Le Coopérateur Suisse*, de Bâle (25 août 1937), M. Ch. H. Barbier étudie, sur la base d'une enquête mondiale, **L'Organisation de la Jeunesse coopérative.** Bonne contribution à l'étude du selfgovernment scolaire et extra-scolaire et à la préparation des jeunes à leur tâche économique de futurs citoyens des démocraties modernes. « Pour avoir des hommes responsables, il faut en faire, alors précisément que pour en faire il faudrait déjà en avoir. » Tragique dilemne que souligne M. Ch. H. Barbier !

Le 12 juillet se sont ouverts, à Vevey, les cours annuels de la « Société suisse de travaux manuels et de réforme scolaire », suivis par 175 instituteurs et institutrices. Cartonnage, menuiserie, techniques de l'Ecole active, partout on aperçoit l'application de ce principe : laisser à l'élève une certaine liberté d'imagination et d'action. Une exposition (6 août) a mis le point final à ce 47e exercice annuel. Remercions ici M. Marcel Hurlimann, directeur, pour l'excellence et la précision du travail accompli.

Ad. F.

Clémente Quaglio, professeur de philosophie à Sao Paulo (Brésil), **Civilisation et Machinisme,** la débâcle de la psychotechnique. (Publication du Centre brésilien de Haute Culture philosophique, Av. Altino Arantes, 82, Sao Paulo, vol. 11 × 16 de 61 p. — en français.)

Voici la première publication de ce Centre fondé en avril 1936. L'auteur, qui en est le président, défend la culture véritable qui est à l'opposé de la « civilisation » exagérément technique. Entre raison et rationalisme, il y a un abîme. De même entre compréhension et intolérance. Les techniciens d'un côté, les tenants des dogmes exclusifs de l'autre sont autant d'ennemis de la culture véritable. Celle-ci a pour principe ces constatations devenues de plus en plus évidentes : « Chaque individu est une unité psychique avec des traits uniques qui lui sont propres. » Tout homme a la propention à « s'ordonner hiérarchiquement ». Subordonner le machinisme, la technique, les tests eux-mêmes à ce respect fondamental de la personne unique, voilà la solution, la seule qui soit acceptable. Le Brésil, dit l'auteur, a compris ce principe mieux qu'aucun pays et l'applique dans tous les domaines. Prééminence de l'esprit vivant. Voilà sa thèse centrale.

Ad. F.

Alice BALINT, **La vie intime de l'enfant,** traduit du hongrois par L. GARA (*Paris, nrf*, collection « Psychologie », Gallimard, 1937, vol. 12 × 19, de 203 p.)

La collection « Psychologie » de la *nrf* a l'intention de donner au public, dans le domaine de la psychologie éclairée par l'investigation du subconscient, la caractérologie, la biologie, « le marxisme » même (?), non des systèmes, mais des « domaines » ; elle veut lui montrer des faits, l'homme concret, afin de le lui faire mieux comprendre ; et ceci sous une forme accessible et non technique ; et enfin avec des « garanties ». (N'est-ce pas exactement ce qu'a fait l'auteur de cette notice, en écrivant « Les Types psychologiques » qui ont connu quatre éditions sous leur forme succincte, mais dont aucun éditeur n'a eu le courage jusqu'ici de publier l'édition développée, mise au point et plus riche de détails, donc plus accessible au profane ?)

Nous attendions donc avec curiosité et espoir ce qu'on pourrait nous dire, sur la base de ce programme, sur la vie intime de l'enfant ; sujet admirable où fleurissent les rappels des activités ancestrales, les images de l'inconscient collectif sous forme d'éclats de joie, de découvertes avides du monde, celui-ci apportant à chaque pas les « nourritures terrestres » des appétits insatiables de la « race » entière, vivante en l'enfant et s'épanouissant une fois de plus en lui.

Déception ! L'auteur étale, après tant d'autres, toutes les turpitudes freudiennes de la psychanalyse, celle qui, depuis Adler, depuis C. G. Jung surtout, a fait son temps, définitivement. Depuis longtemps, on a reconnu que les prétendues investigations et découvertes faites dans l'âme de l'adulte et de l'enfant et aboutissant à ces « complexes » scatologiques sont une projection idéologique de l'adulte qui procède à ce travail. Il y a là une « télépathie » qui peut « jouer » avec les doctrines les plus diverses et qui explique le succès de la *christian science* et les convictions de mille et une sectes religieuses ou non... Disons-le : la plupart des affirmations de ce livre sont fausses. Un point c'est tout. — Ce n'est pas dire qu'il n'y ait ici ou là des observations justes, des conclusions pertinentes ; ce sont les déductions que, soi-disant (Freud-disant), on prétend en tirer qui sont le fruit de l'imagination aberrante des fanatiques du pansexualisme ! Pauvres enfants ! Leur naïveté cache-t-elle donc tant d'horreurs ?... « Complexe d'Œdipe » — « Complexe de la castration » — « Identifications » sexuelles : voilà tout le contenu de ce petit livre. Hélas ! Et il y manque encore le « complexe de sevrage », si important.

Il y a des observations justes, ai-je dit : danger de la civilisation urbaine, nocivité du contact quotidien avec des parents déséquilibrés et manquant de ce rayonnement qu'est la joie, instabilité de la vie actuelle, éducation « bourgeoise » ici décrite. Après tout, peut-être bien celle-ci, vue dans l'intimité, est-elle à ce point pestilentielle ? Mais la thérapeutique ici proposée ne vaut guère. Pour « centrer » l'enfant, lui permettre d'unifier ses tendances ancestrales disparates, il faut tout autre chose : il faut des visions finalistes, le don de soi à une vie constructive. Pour cela, oui, franchise et délicatesse de sentiments, recommandées par Mme Alice Balint, sont nécessaires. Que toutes ces complications — ces « complexes » — paraissent inutiles, quand on sait ce qu'est l'amour rayonnant d'une mère saine !

Ad. F.

Swâmi VIVEKANANDA, **Mon Maître,** traduit de l'anglais par Jean HERBERT, 2e éd. revue et corrigée, avec portrait hors texte en couleurs de Shri Râmakrishna (Frameries, Belgique, Union des Imprimeries, 1937, vol. 12 × 19 de 62 p., fr. 10).

Le texte de cette conférence, prononcée le 24 février 1896 à New-York, n'a rien perdu de sa valeur. C'est par Romain Rolland et ses ouvrages sur Râmakrishna et sur Vivekânanda que le public français a appris à connaître le sage de l'Inde qui vécut à Dakshineswar (1836-1886), et son bouillant disciple au regard direct dans un masque charnu et bombé. Manifestement l'orateur de 1896 a voulu se mettre à la portée de ses auditeurs, protestants anglo-saxons. Il suffit, pour s'en rendre compte, de relire le portrait que nous a donné de Râmakrisma cet autre Indien : D. G. Mukkerji, dans « Le visage du silence... » (Neuchâtel, Attinger). René Guénon reproche cette synthèse de l'Orient et de l'Occident à Vivekânanda. Je ne suis pas sûr qu'il ait raison de le faire. Tous les mots sont impuissants, même quand on parle à des compatriotes, à des compagnons de tous les jours. Se faire comprendre vaut mieux que parler un langage esothérique ou transcender le cadre philosophique ou psychologique de ses auditeurs. Il nous appartient, par contre, à nous lecteurs, de percevoir la déformation de l'image, de compléter celle-ci par d'autres portraits et de faire notre synthèse à nous. Nous découvrirons alors un peu mieux cette figure étrange ; d'une mysticité à la fois très « originale » — avec manifestations de « métagnomie », pour employer le terme du Dr Osty — et très directement orientée vers les valeurs spirituelles « finales » de l'homme ; ou tout au moins

ce qu'il nous est permis de considérer comme devant être tel, lorsque la phase d'étroit rationalisme qui caractérise l'époque où nous vivons sera dépassée. (Le portrait de Râmakrishna, selon la typocosmie de K. E. Krafft, est une merveille !) Et c'est le disciple qui dit ici, commentant l'enseignement de son Maître : « La religion n'est ni paroles, ni doctrines, ni théories... C'est la relation qui existe entre l'âme et Dieu. » Entre notre petite raison et la Raison cosmique, l'Ordre spirituel du Cosmos. Cela suppose l'abandon de beaucoup de nos attachements terrestres et de nos préjugés ! Les religions, dit encore l'auteur, « ne sont que des phases diverses de l'Unique Religion Eternelle ». « Ceci n'est pas une théorie, c'est une chose qu'il faut reconnaître... »

Les sages parlent, les foules écoutent, ne comprennent pas, retournent à leurs petits plaisirs. Seul, un sur dix mille se lève et dit : « J'ai compris » — et il agit en conséquence. Ce n'est pas par hasard que le sage de l'Inde concentra son esprit sur l'Amour ! Et qu'il mourut de l'excès de ce don de soi ! Ce petit livre est profondément émouvant. Disons : édifiant, bien que le terme ait été galvaudé.

Ajoutons que cet opuscule a été excellemment traduit par M. Jean Herbert. Ce dernier a publié toute une série d'ouvrages : « Les grands Maîtres spirituels dans l'Inde contemporaine », dont dix de Vivekânanda. On en trouvera la liste dans la série de causeries parfaitement claires, simples et belles, faites par M. Herbert à « Radio-Genève » en juin 1937, et publiées par lui dans sa collection « Les Trois Lotus » sous le titre « **Quelques grands penseurs de l'Inde moderne** ». (En France, chez Adrien-Maisonneuve, 11, rue Saint-Sulpice, Paris, vol. 12,5 × 19 de 46 p., frs. 6.) Une vraie « initiation » !

Ad. F.

Docteur Gilbert Robin, **Les Troubles nerveux et psychiques de l'Enfant,** guide pratique de dépistage et d'orientation éducative (Paris, Nathan, 1935, vol. 13 × 18 de la Bibliothèque des Educateurs, 328 p., fr. 15).

L'auteur, ancien chef de clinique de la Faculté de Paris, est un des vulgarisateurs les plus connus en matière d'anomalies du caractère chez l'enfant. Les rêveurs éveillés, les haines familiales ont fait l'objet d'ouvrages révélateurs. Son livre au titre paradoxal : « L'Enfant sans défauts » a fait scandale chez les uns et suscité l'admiration des autres. Il a poursuivi dans cette voie : « La paresse est-elle un défaut ou une maladie ? » C'est là le titre d'un de ses récents ouvrages.

Ici nous avons affaire, comme l'indique le sous-titre, à un répertoire des cas difficiles à diagnostiquer. Parents, directeurs, maîtres ont souvent affaire à des enfants présentant tels ou tels symptômes. Que signifie-t-ils ? A quel troube profond a-t-on affaire ? Moraliser, c'est aller à fin contraire du but. Traiter par la psychothérapie ce qui est, à la base, diathèse organique est également vain. Il faut saisir l'être dans sa totalité et le mal à sa source. Le mécanisme des troubles nerveux doit dès lors être compris. Les causes peuvent en être multiples, organiques, mais aussi familiales, scolaires. Des portraits vivants, des descriptions concrètes permettent à chacun, en lisant ces pages, de mettre le doigt sur la plaie — plaie invisible, mais non moins douloureuse pour les petites victimes et pour ceux, adultes et camarades, qui ont affaire à elles. Beaucoup de ces calamités peuvent être guéries. Un plus grand nombre pourraient être prévues et dès lors évitées. Prévenir ! C'est tout le problème de l'éducation des parents et des maîtres qui se trouve posé ici entre les lignes !

Ad. F.

H. Bouchet et J. Fauvel, **Recueil méthodique de fiches mobiles pour l'étude de la nature par l'observation directe.** Fiches parues : oiseaux, arbres, étoiles. (Paris, Nathan, 1937, 15 fiches 15 × 21,5.)

L'auteur de « L'Individualisation de l'Enseignement » (Voir note n° 89, juillet 1933, p. 184) continue à favoriser de son talent les publications qui visent à laisser chercher et trouver les connaissances les plus diverses par l'intelligence de l'enfant lui-même. Il faut l' « amener à se poser des questions ». Pour cela, lui donner la possibilité de découvrir lui-même les détails concrets des choses qui l'entourent et qui l'intéressent. Dès lors, il possèdera « une connaissance directe, vivante, personnelle ». Et « quel livre pratique, précieux, aimé, que cette documentation » réalisée par lui-même !

Fiche en main, on observe et l'on note ; à défaut, on interroge les gens compétents ; on recueille plumes ou feuilles, on les presse, puis on les colle ; on relève, de préférence dans du plâtre, les empreintes des animaux. Les fiches fournies ici (identiques) permettent de repérer quatre oiseaux, trois arbres, trois groupes de constellations. Bien entendu, une fois lancé, on continue : on saura confectionner des fiches pareilles. Celles-ci, avec leurs nombreuses questions, auront servi d'initiation : on saura désormais ce qu'il faut voir et savoir.

Neuf séries suivront les trois déjà parues.

Ad. F.

Table des Matières 1937

Pages

JANVIER (N° 124)

Congrès de Cheltenham

Commission de Psychologie

Dr H. WALLON : La Méthode des Tests et l'Etude du caractère 3
Dr CARSON-RYAN : Ce que nous a enseigné la pratique des tests 6
Dr Philip VERNON. Quelques causes d'erreurs en matière de tests mentaux 8
Mme SMETS GENNARD : Le test B. D. 12
Dr R. B. CATTELL : A quoi servent les examens 13
Miss SIMMINS : De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes 16
Philip HARTOG : Constance et validité des examens 17

IIe Partie. L'Esprit conscient entre les influences du subconscient et du milieu ambiant

Fritz REDL : La personnalité et l'Education 18
Miss N. K. HUNNYBUN : Influence du milieu sur le développement de la personnalité 21

FÉVRIER (N° 125)

Congrès de Cheltenham

Mlle M. KLEIN : Nécessité de la Psychologie chez certains types d'enfants difficiles 35
Mlle M. MACAULAY : Une nouvelle expérience en matière de coopération entre parents et éducateurs..... 39
Dr CHANG-PENG-CHUN : Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne 42

Page

L'activité des Instituts médico-pédagogiques
a) T. A. RODGER : Le rôle du tempérament en orientation professionnelle 47
b) Mme C. L. C. BURNS :Problème de conduite sociale et méthode de traitement 48
Sir SARVENAIU RADAKRISHNAN : La liberté spirituelle et l'Education nouvelle 49
Susan ISAACS : La liberté personnelle et la vie de famille 54
Mrs. S. MATSNER-GRUENBERG : Liberté individuelle et vie de famille (symposium) 59

MARS-AVRIL (N° 126)

Congrès de Cheltenham

A. NIETO CABALLERO : Le renouvellement d'un peuple par l'éducation. 67
Dr Nelly TIBOUT : Méthodes thérapeutiques d'orientation pédagogique en Hollande 76
M. L. CAZAMIAN : Commission internationale pour la préparation des professeurs 79
E. SECLET-RIOU : La liaison de l'Ecole maternelle et de l'école primaire élémentaire 81
M. L. CAZAMIAN : Echos du Congrès du Havre 89

MAI (N° 127)

Numéro spécial consacré au nouveau plan d'études belge

I. TEXTES.
Introduction du Plan d'Etudes 99
L'étude du milieu par l'observation active 103
II. HISTORIQUE DE LA RÉFORME.
Fernand DUBOIS : L'Education nouvelle et l'expérience belge 106

Pages

III. Commentaires.

H. PIÉRON et H. WALLON : Sur le nouveau plan belge 111
H. FRÈRE : Philosophie du plan belge d'études primaires 112
A. HAMAIDE :Le plan d'études belge. 113
Ch. BALLY : Encore la langue maternelle (Extrait du « Journal de Genève ») 116
R. JADOT : Notre enseignement primaire peut s'enorgueillir de son programme. (Extr. de « Le Peuple »). 118
A. JADOULLE : Le nouveau Plan d'Etudes 119
A. HANSEN : Un nouveau plan d'études 122

JUIN (N° 128)

J. HAUSER : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education nouvelle pendant l'année 1936 99
P. BOVET : L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire. 102
R. VAUQUELIN : Orientation et sélection au seuil du 2e degré (1re partie). 106
Ad. FERRIÈRE : Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques 110
E. DELAUNAY : Chronique française. 115

JUILLET (N° 129)

Appel aux Parents et Educateurs .. 131
Dr H. WALLON : Psychologie et Education de l'Enfance 133
HULIN : Rapport sur la réadaptation du C. E. P. E. 138
R. VAUQUELIN : Orientation et sélection au seuil du 2e degré (2e partie) 148

AOUT-SEPTEMBRE (N° 130)

Dr PETER PETERSEN : La méthode active et créatrice à l'Ecole expérimentale a Blay 163
Mlle GÉRAUD : Le stage des candidats à l'enseignement des enfants anormaux 165

Pages

Paul HUNZIKER : Semaine de pédagogie de Rabat. (Résumé et conclusion) 169
Lucien BOES : Revue de la presse pédagogique française 172
Ad. FERRIÈRE : Le dessin libre 175

OCTOBRE (N° 131)

La Ligue Internationale pour l'Education nouvelle et le Monde actuel. 195
M. A. CARROI : Le recrutement des maîtres et des élèves (Afrique du Nord) 197
M. A. CARROI . La Semaine pédagogique de Rabat (Pâques, 1937).... 203
E. FLAYOL : L'Education nouvelle au Congrès international de l'enseignement primaire et de l'Education populaire 206
M. L. CAZAMIAN : Chronique des revues anglaises et américaines 210
A. JADOULLE : Le laboratoire d'Angleur et son activité de rentrée... 216

NOVEMBRE (N° 132)

E. FLAYOL : Coup d'œil sur les Journées de la « Classe d'Orientation ».
Projet de Livret d'Observations devant servir à l'Orientation .....
WALEFFE : Sur le Congrès international de l'Enseignement primaire.
Louise VINCENDON : Une personnalité italienne de l'Education nouvelle : Anna Alessandrini .....
Kees BOEKE (Trad.) : Circulaire sur un projet de Communauté enfantine à Bilthoven .....

DÉCEMBRE (N° 133)

Documents sur la Classe d'Orientation.
L. VEREL : Quelques problèmes d'ordre pratique et adminsitratif .....
Jacques LEFRANCQ : Du massacre des Innocents à l'Orientation Pédagogique. (Extraits, tirés de « Esprit ».)

Dans chaque numéro : Chroniques, Nouvelles diverses, Revue des Livres, etc...

Rédaction : 29, Rue d'Ulm (Musée Pédagogique) Paris Ve.

Paiements : Madame J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris Ve. cc/697 92 (Paris)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Enfantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

'ASEN' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936 en pleine campagne.
Reçoit garçons jusqu'à 12 ans et jeunes filles de tout âge.
Enseignement individualisé sans programme scolaire préconçu.
Travaux de ménage, menuiserie, tissage.
Régime conforme à l'hygiène moderne.

:-: **PRIX MODÉRÉS** :-:

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **16.** » — Pyramides à degrés, **14.** » — Cône, **11.50** — Cône à degrés, **14.** » — Boules décroissantes, **9.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **60.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **21.** » — Pyramide à degrés, **18.50** — Cône, **16.** » — Cône à degrés, **18.50** — Boules décroissantes, **14.** » — Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **83.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.75** — 6 rondelles, **4.60** — 6 anneaux, **6.90** — 6 solides sur tige, **12.65** — Les 4 éléments en boîte bordée, **27.50**

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **32.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **27.60** -- 1 jeu de 6 anneaux, **9.80** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **18.50** — Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **86.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **9.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **9.50** — Poupées décroissantes, 5 sujets, **14.50** — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **7.20**

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **10.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **16.10**

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série*, La Journée de l'Enfant, **29.** » — 2e *Série*, Les Jeux de l'Enfant, **29.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1 70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.